



Saarela Hannamari & Vuorinen Laura

Etäopetuksen ja tuen järjestäminen alakouluissa poikkeusolosuhteissa

Pro gradu tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma & Erityispedagogiikan maisteriohjelma

2021/2

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Etäopetuksen ja tuen järjestäminen alakoulussa poikkeusolosuhteissa (Saarela Hannamari & Vuorinen Laura)

Pro gradu- tutkielma, 94 sivua, 1 liitesivu

Helmikuu 2021

Pro gradu -tutkielmassamme tarkastelemme suomalaisten alakoulujen opettajien näkemyksiä kevään 2020 etäopetusjakson ajalta. Tavoitteenamme on selvittää luokanopettajien ja erityisopettajien käsityksiä siitä, miten ajanjaksona 18.3.–14.5.2020 etäopetus ja tuki järjestettiin sekä miten toiminnanohjaus ja itseohjautuvuus näkyivät oppilaiden työskentelyssä etäopetuksen aikana ja jälkeen. Aiheemme on ajankohtainen ja merkittävä, sillä keväällä 2020 siirryttiin nopealla aikataululla etäopetukseen niin Suomessa kuin muualla maailmassa. Tutkimuksia etäopetuksesta alakoulussa on julkaistu vähän, joten tahdoimme tuoda uutta tietoa etäopetuksen järjestämisestä ja oppilaiden tuen mahdollisuuksista etäopetuksessa. Haluamme nostaa tutkimuksessamme esiin erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden aseman, jotta tulevaisuudessa pystyttäisiin huomioimaan paremmin tuen järjestäminen etäopetuksessa.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä määrittelemme etäopetukseen läheisesti liittyviä käsitteitä, joita ovat teknologiapohjainen oppimisympäristö, didaktikka etäopetuksessa, itseohjautuvuus, toiminnanohjaus, koulun ja kodin yhteistyö sekä hyvinvointi perusopetuksessa. Teknologia mahdollisti etäopetukseen siirtymisen, mutta sen toteutuksessa merkittäviksi tekijöiksi nousivat myös koulun ja kodin välinen yhteistyö sekä työhyvinvointi. Ilman kodin tukea etäopetus osoittautui vaikeaksi toteuttaa, sillä monet oppilaat tarvitsivat henkilökohtaista tukea ja ohjausta etäopetuksessa suoriutumiseen. Opettajien kuormittuneisuus etäopetusjakson aikana puolestaan nähtiin hyvinvointiin ja sitä kautta etäopetuksen laatuun vaikuttavana tekijänä.

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jossa käytimme fenomenografista tutkimusotetta tarkastellessamme luokanopettajien ja erityisopettajien käsityksiä etäopetuksesta ja tuen järjestämisestä. Tulokset esittelemme pääosin fenomenografisen analyysin pohjalta. Lisäksi hyödynnämme tulosten kuvaamisessa myös deskriptiivistä analyysia. Tutkielmamme aineisto koostuu 94 opettajan kyselylomakkeen vastauksista. Opettajien vastauksissa korostuvat viisi erilaista teemaa, joita ovat teknologia, henkilökohtainen tuki ja ohjaus, yhteistyö kodin kanssa, työhyvinvointi sekä itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus. Oppilaiden tasa-arvoa heikentäviksi tekijöiksi miellettiin teknisten laitteiden puutteet ja kodin tuen puuttuminen. Tehokkaimmaksi tukimuodoksi etäopetuksen aikana nousi henkilökohtainen tuki ja ohjaus. Tutkimustuloksemme vastaavat hyvin Suomessa ja muualla maailmassa julkaistuja ensituloksia koronapandemian aikaisesta etäopetuksesta. Tutkimuksemme tuo kuitenkin uutta tietoa nimenomaan alakoulussa järjestetystä etäopetuksesta ja tuen järjestämisestä.

Avainsanat: etäopetus, teknologia, teknologiapohjainen oppimisympäristö, itseohjautuvuus, toiminnanohjaus, työhyvinvointi

University of Oulu

Faculty of Education

Distance learning and learning support in exceptional circumstances (Saarela Hannamari & Vuorinen Laura)

Master's thesis, 94 pages, 1 appendix

February 2021

This Master's thesis studies teachers' conceptions of distance learning and learning support in Finnish elementary schools during coronavirus crisis. Our focus was to find out elementary school teachers' and special education teachers' conceptions about distance learning and support during the following timeline: 18.03. - 14.05.2020. In addition, our goal was to explore how executive function and self-regulated learning appeared during and after the distance learning period in pupils' schoolwork. Our subject is actual and significant, because schools were closed both in Finland and all over the world and schooling changed fast from contact learning to distance learning in spring 2020. Research concerning this topic is slight, therefore we want to bring a new knowledge about distance learning arrangement and pupils' support possibilities in distance learning. We want to emphasize pupils with special needs so that it would be easier to arrange support in distance learning in the future.

The theoretical framework discusses the meaning of technological environment, didactic of distance learning, self-regulated learning, executive function, home-school collaboration and wellbeing at school. Technology was one of the enablers in distance learning, but there were also home-school collaboration and teachers' wellbeing at work which had an effect on fluent of distance learning. It was hard to arrange high quality distance learning with a lack of home support because lots of pupils required personal guidance in studying. Teachers' stress and load were one of the most significant things in wellbeing and quality of distance learning.

This study is a qualitative research, in which we use phenomenographic perspective to describe and analyze elementary school teachers' and special education teachers' conceptions of distance learning and learning support. In addition, we use describing analysis to visualize the material and results. Research material includes 94 teachers' questionnaires answers. The research results point that teachers emphasize five different themes in distance learning: technology, personal help and guidance, home-school collaboration, teachers' wellbeing at work and self-regulated learning and executive function. According to our results pupils' equal opportunities in distance learning were influenced by the lack of technical devices and home support. Our results point that personal help and guidance was essential and one of the most effective supporting methods in distance learning. Our results are similar to the recent results of distance learning both in Finland and all over the world. We want to emphasize that our research brings new information of distance learning and arranging support at elementary school, especially in Finland.

Keywords: distance learning, technology, technological learning environment, self-regulated learning, executive function, work related wellbeing

Sisältö

1 Johdanto	5
2 Käsitteet ja teoriatausta	8
2.1 Teknologiapohjainen oppimisympäristö	8
2.2 Didaktiikka etäopetuksessa	10
2.3 Itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus etäopetuksessa	13
2.4 Koulun ja kodin yhteistyö	18
2.5 Hyvinvointi perusopetuksessa	20
3 Tutkimuksen toteutus.....	24
3.1 Tutkimusote ja aineistonkeruu	24
3.2 Tutkimuskysymykset ja tavoitteet	28
3.3 Aineiston esittely	29
3.4 Aineiston analyysi	33
4 Tulokset	36
4.1 Teknologia	37
4.2 Henkilökohtainen tuki ja ohjaus	42
4.3 Yhteistyö kodin kanssa	46
4.4 Työhyvinvointi	49
4.5 Itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus etäopetuksessa	52
5 Yhteenveto ja johtopäätökset	56
6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	66
7 Pohdinta.....	70
Lähteet	77
Liitteet.....	88

1 Johdanto

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää alakoulun luokanopettajien ja erityisopettajien käsityksiä siitä, miten ajanjaksona 18.3.–14.5.2020 etäopetus ja tuki järjestettiin sekä miten toiminnanohjaus ja itseohjautuvuus näkyivät oppilaiden työskentelyssä etäopetuksen aikana ja jälkeen. Maailmassa alkoivat poikkeukselliset olosuhteet koronaviruksen aiheuttaman tilanteen vuoksi, jolloin kouluja jouduttiin sulkemaan (Lancker & Parolin, 2020, 243; Stanistreet, Elfert & Atchoarena, 2021, 628). Suomessa ja muualla maailmassa siirryttiin pääosin nopealla aikataululla lähiopetuksesta etäopetukseen (Stanistreet ym. 2021, 628; Sainio, Nurminen, Hämeenaho, Torppa, Poikkeus & Aro, 2020, 13). Koronapandemian aiheuttama kriisi vaikutti olennaisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jolloin kouluinstituutioiden oli sopeuduttava vallitsevaan tilanteeseen (Domina, Renzulli, Murray, Garza & Perez, 2021, 11). Suomalaisessa koulujärjestelmässä lähiopetukseen saivat jäädä erityisen tuen oppilaat ja tarvittaessa 1–3-luokkien oppilaat, mutta muille opetus järjestettiin etäyhteydellä (Tikkala, 2020). Opettajat ja oppilaat olivat uudessa tilanteessa, ja etäopetuksen toteuttamismuodot alkoivat muotoutua vähitellen kevään aikana.

Koulujen sulkeutuessa opettajien piti opetella nopeasti uusia strategioita ja etäopetuksen opetusaloja varmistakseen oppilaiden opetuksen toteutumisen (Zaccoletti, Camacho, Correia, Aguiar, Mason, Alves & Daniel, 2020; Sainio ym. 2020). Monilla opettajista oli vähän tai ei ollenkaan tietoa etäopetuksen pedagogiikasta ennen koulujen sulkeutumista (Stanistreet ym. 2021, 628). Opettajat ottivat digiloikan lyhyessä ajassa, sillä etäopetuksessa teknologian käyttäminen oli välttämätöntä. Kaikilla oppilailla oli oltava käytössä digitaalinen väline, jotta etäopetus pystyttiin toteuttamaan. Teknisen laitteen ja internetyhteyden on todettu olevan merkittävä tekijä oppilaan sitoutumisessa etäopetukseen (Domina ym. 2021, 9). Tämä asetti oppilaat opetuksessa eriarvoiseen asemaan, jos koulu ei pystynyt tarjoamaan oppilaille teknistä välinettä. Huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnista etäkouluaikana heräsi jo sulkutoimenpiteitä harkittaessa (Sainio ym. 2020, 13). Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen oppimiseen ovat olleet moninaisia. Sujuva etäopetus edellytti oppilailta toimivia tietoteknisiä laitteita, itseohjautuvuutta ja toiminnanohjaustaitoja. Monet oppilaista tarvitsivat kuitenkin tukea näiden taitojen harjoittelemisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 63) mukaan oppilailla on oikeus saada tukea heti tarpeen ilmentyessä. Kevään etäopetusjakson aikana osalla oppijoista ei kuitenkaan ollut etäopiskelun edellyttämiä valmiuksia, eikä oppimisen tuki ollut riittävää (Karvi, 2020b, 7).

Etäopetusjakson epätasa-arvoistava vaikutus oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen herätti huolta, ja oppimisvaikeuksien todettiin lisääntyneen (Sainio ym. 2020, 27).

Valitsimme tutkimuskohteeksi etäopetuksen, sillä etäopetus on aiheena ajankohtainen ja tutkimustietoa etäopetuksesta alakoulukontekstissa on vähän. Aiemmat tutkimukset ovat koskeneet laajemmin kaikkia koulutusasteita, mutta alakouluun rajoittuvia tutkimuksia ei vielä ole julkaistu. Haluamme tuoda opettajille ja yhteiskunnalle uusia näkökulmia ja vinkkejä etäopetuksen ja tuen järjestämiseen, jotta jatkossa tukea tarvitsevat oppilaat osataisiin huomioida paremmin. Etäopetus valikoitui aiheeksemme myös, koska molemmilla meistä on konkreettista kokemusta viime kevään etäopetuksen järjestämisestä varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Olemme myös tehneet yhdessä kandidaatintutkielman keväällä 2018, jossa käsitelimme avointa oppimisympäristöä. Aikaisemmassa tutkielmassamme käsitelimme teknologista oppimisympäristöä yhtenä avoimen oppimisympäristön osa-alueena. Etäopetuksen tutkiminen tuntui luonnolliselta jatkumolta aikaisemmalle tutkielmallemme, jossa tarkastelimme tuen toteutumista avoimessa oppimisympäristössä.

Olemme havainneet, että etäopetuksen toimintatavat vaihtelivat Suomessa kouluittain. Osassa kouluista etäopetus järjestettiin videoyhteyden avulla lukujärjestyksen mukaan, kun taas toisissa kouluissa oppilaat eivät välttämättä päässeet ollenkaan vuorovaikutukseen opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. OAJ:n kehittämisspäälikkö Jaakko Salo on todennut jo ennen kevään 2020 etäopetuksen alkamista, että etäopetuksessa vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä on merkittävä tekijä, ja etäopetuksen laadun kannalta on tärkeä varmistaa yksilöllinen vuorovaikutus jokaisen oppilaan kanssa (Tikkanen, 2020). Lisäksi verkkoympäristössä oppiminen tarvitsee tuekseen vahvaa ja oivaltavaa pedagogiikkaa (Sajaniemi, 2016, 22). Etäopetus oli kevään aikana vasta muotoutumassa ja hallinnolliset ohjeistukset etäopetuksen toteuttamistavoista jäivät pääosin puuttumaan. Opettajien oli ratkaistava itse, miten ja millä välineillä he etäopetusta toteuttivat. Puuttuvat hallinnolliset ohjeistukset saivat aikaan sen, että etäopetus aiheutti epätasa-arvoisuutta oppilaiden välille. Toisaalta hallinnollisten tekijöiden puutteellisuus voidaan nähdä myös luottamuksena suomalaisten opettajien pedagogiseen ammattitaitoon ja suomalaiseen opettajan koulutukseen.

Etäopetus tarjoaa paitsi uusia mahdollisuuksia myös haasteita. Parhaimmillaan se voi monipuolistaa opetusta ja tarjota mahdollisuuksia opintojen tekemiseen paikasta riippumatta (Tikkanen, 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 39) etäyhteyttä hyödyntävästä opetuksesta puhutaan oppimisympäristöjen monipuolistajana ja eheyttäjänä,

mutta myös poikkeusolosuhteisiin sopivana opetusmuotona. Etäopetuksen avulla peruskoulun oppilaille voitiin järjestää opetusta turvallisesti etäyhteydellä kotiin pandemian aikana. Etäopetuksen jatkuessa pitkään opettajilla heräsi kuitenkin huoli koulupudokkaista ja tuen riittävydestä. Lastensuojeluilmoitusten väheneminen poikkeusolosuhteiden aikana todettiin huolestuttavaksi, sillä perheen ongelmia ei välttämättä havaittu, kun ongelmat pysyivät kodin seinien sisäpuolella (Sainio ym. 2020, 14).

OAJ:n kehittämisspäällikkö Salo on todennut, että perusopetuksessa puhdas etäopetus ei ole mahdollista ja oppijan ikä sekä edellytykset pitää arvioida etäopetusta pohdittaessa (Tikkanen, 2020). Koronakevään aikana etäopetukseen oli kuitenkin siirryttävä. Muuttuva maailma ja muuttuvat oppimisympäristöt ovat sekä mahdollisuus että riski. Tutkimukset puoltavat kuitenkin edelleen lähiopetuksen ja perinteisen oppimisympäristön puolesta. Kasvokkain tapahtuvan inhimillisen vuorovaikutuksen on todettu vahvistavan oppimista (Sajaniemi, 2016, 22). Etäopetuksen välityksellä esimerkiksi ilmeet ja eleet eivät välity vuorovaikutustilanteessa samalla tavoin kuin perinteisessä lähiopetuksessa (Halimaa & Kopeli, 2016, 28).

2 Käsitteet ja teoriatausta

Tässä kappaleessa käsittelemme tutkimukseen liittyviä käsitteitä ja teoriataustaa, jotka ovat nousseet keskeisiksi tutkimuksessamme. Määrittelemme ensin teknologiapohjaisen oppimisympäristön ja etäopetuksen didaktiikan, jotka ovat etäopetuksen järjestämisen kannalta olennaisia käsitteitä. Etäopetus on ajankohtainen aihe, ja teknologia on keskeistä sen toteuttamisessa. Tämän vuoksi olemme päättäneet käyttää teknologiapohjaisen oppimisympäristön käsitettä, joka kuvaa ylipäätensä teknologisen oppimisympäristön muotoutumista. Itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus puolestaan valikoituivat tutkimuksemme olennaisiksi käsitteiksi, sillä ne ovat merkittäviä onnistuneessa etäopetuksessa. Oppilailta vaadittiin keväällä itseohjautuvuutta, jotta koulunkäynti sujui etäyhteyden kautta kotona (Karvi, 2020b, 10).

Kevään 2020 etäopetusjaksoon vaikuttivat useat eri tekijät, mutta huoltajien tuki on nostettu tärkeäksi tekijäksi etäopetuksen onnistumisen kannalta (Sainio ym. 2020, 30). Perheillä on saattanut olla taustalla omien töiden hoitaminen etäyhteydellä, lomautettavaksi joutuminen tai muu asia, joka on heikentänyt oppilaan tuen saamista kotona etäopetuksen aikana. Töissä käyvät huoltajat eivät välttämättä pystyneet hoitamaan samaan aikaan lastensa koulunkäyntiin liittyviä asioita ja työntekoa. Työttömät puolestaan saattoivat ahdistua tai masentua, jonka vuoksi he eivät jaksaneet tukea lasta koulunkäynnissä riittävästä ajasta huolimatta (Griffith, 2020, 2). Tämä kaikki vaikutti lasten koulunkäyntiin epäsuotuisasti.

Koronapandemian vaikutukset ovat havaittavissa myös laajemmassa kontekstissa kuin yksittäisissä perheissä. Pandemia on vaikuttanut kokonaisvaltaisesti yhteiskuntaan ja sitä kautta myös oppilaiden, perheiden ja opettajien hyvinvointiin. Opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnista on oltu huolissaan jo aikaisemmin, mutta koulujen sulkeutuminen on tuonut huoliin mukaan uusia ulottuvuuksia. Tarkastelemme hyvinvoinnin teemaa hyödyntämällä Bronfenbrennerin ekologista teoriaa, joka ottaa huomioon yhteiskunnan eri tasoja ja niiden vaikutuksia toisiinsa.

2.1 Teknologiapohjainen oppimisympäristö

Moderni teknologia ja verkkoympäristöjen nopea kehittyminen ovat merkinneet työn tekemisen ja oppimisen edellytysten muuttumista (Sajaniemi, 2016, 42). Myös Pacheco toteaa, että yhteiskunnan asettamat yksilöön kohdistuvat odotukset ovat muuttuneet viime vuosina merkittävästi. Näihin muuttuneisiin odotuksiin lukeutuu teknologian laajentunut asema nyky-

yhteiskunnassa. (Pacheco, 2018, 2.) Teknologian kehityksen ajatellaan vähentävän työmatkoja, lisäävän laadukasta vapaa-aikaa ja tuovan vapautta ajasta, paikasta ja instituutiosta (Sajaniemi, 2016, 42). Lisäksi teknologinen kehitys vaikuttaa toimintatapoihin myös koulumaailmassa (Nevalainen, 2016, 291).

Pachecon mukaan monet kokevat tapahtuvan muutoksen ongelmana, joka tulee pysäyttää sen sijaan, että lähdetäisiin uudistamaan koulutusjärjestelmää. Teknologian nopean ja väistämättömän kehityksen vuoksi matkalla onnistuneeseen koulutus uudistukseen kohdataan kuitenkin monia haasteita. Teknologia nimittäin kehittyy niin kovaa vauhtia, että kun uudistus on vihdoinkin toteutunut, saattaa se olla jo teknologisesta näkökulmasta katsoen vanhentunut, sillä yhä uudempaa teknologiaa nousee vanhan tilalle. (Pacheco, 2018, 2.) Sajaniemen (2016, 42) mukaan teknologian yleistymisen ajatellaan vahvistavan mahdollisuuksia maailmanlaajuiselle arvokeskustelulle ja paikallisten resurssien käytölle. Teknologian kehitys voidaan nähdä siis sekä mahdollisuutena että haasteena.

Maailmanlaajuisen koronapandemian vuoksi monissa maissa on jouduttu vuoden 2020 keväästä alkaen ainakin osittain siirtämään opetus teknologiapohjaiseen oppimisympäristöön. Tähän tilanteeseen ei ajauduttu kuitenkaan Pachecon (2018) ennustaman teknologian kehityksen vuoksi, vaan teknologia oli etäopetuksen mahdollistava väline. Teknologisen kehityksen sijaan etäopetukseen ajauduttiin siis koronapandemian aiheuttaman tilanteen pakosta. Mielestämme teknologian opetuskäytännöt ovat kehittyneet paljon, sillä ratkaisu maailmaa kohdanneeseen koronapandemiaan löytyi teknologiaa hyödyntävästä etäopetuksesta. Nykyään voisi todeta, että teknologian opetuskäytön tutkimus kykenee tuottamaan perusteltuja ja uskottavia ratkaisuja ajankohtaisiin ongelmiin, vaikka toki kehitettävää on paljon.

Oppimisympäristöt voidaan ryhmitellä kolmeen perustyyppiin, joita ovat avoin ja suljettu oppimisympäristö, kontekstuaalinen oppimisympäristö sekä teknologiapohjainen oppimisympäristö (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä, 2007). Tutkielmamme keskittyy teknologiaa vahvasti hyödyntävään etäopetukseen. Etäopetuksen voidaan siis katsoa tapahtuvan teknologiapohjaisessa oppimisympäristössä. Manninen ja Pesonen määrittelevät oppimisympäristön paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista (Manninen & Pesonen, 1997). Wilson (1996, 3) puolestaan määrittelee oppimisympäristön paikaksi tai yhteisöksi, jossa ihmisillä on käytössään erilaisia resursseja, joiden avulla he voivat oppia ymmärtämään erilaisia asioita ja kehittämään mielekkäitä ratkaisuja erilaisiin ongelmiin.

Näissä kahdessa määritelmässä on yhteistä, että oppimisympäristö voidaan nähdä sekä fyysisenä tilana että virtuaalisena ympäristönä, joka tukee oppimista. Teknologian hyödyntämisestä opetuksessa oppimisympäristönä on puhuttu jo pidempään. Teknologian opetuskäytön tutkimusta on kuitenkin kritisoitu 2000-luvun vaihteessa siitä, että se ei ole kyennyt tuottamaan riittävän hyvin perusteltuja tai uskottavia ratkaisuja ajankohtaisiin ongelmiin (Järvelä, Häkkinen & Lehtinen, 2006, 10). Tutkimuksen on esimerkiksi väitetty etääntyneen liian kauas luokkahuonekäytäntöjen kehittämisestä. Vastareaktionä tälle näkemykselle tutkijat ovat pyrkineet löytämään ja kehittämään tutkimusstrategioita, jotka integroivat oppimista ja opetusta koskevan teoreettisen ja empiirisen tutkimuksen sekä pedagogisten käytäntöjen kehittämisen toisiinsa. (Järvelä, Häkkinen & Lehtinen, 2006, 10.)

Laajassa mittakaavassa teknologiapohjainen oppimisympäristö tarkoittaa tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämistä opetuksessa (Manninen ym. 2007, 34). Erilaisia teknologiaa hyödyntäviä oppimisympäristöjä nimitetään esimerkiksi verkkopohjaisiksi oppimisympäristöiksi tai digitaalisiksi oppimisympäristöiksi. Verkkopohjainen oppimisympäristö toteutetaan hyödyntämällä Internetiä ja verkkoteknologiaa, ja se muodostuu yleensä hypermediasta, linkeistä, keskustelualueista ja muista vuorovaikutuskanavista, kuten esimerkiksi sähköpostista, chatista tai videoneuvottelusta (Manninen, 2004, 28). Koulussa erilaiset oppikirjat tarjoavat usein digitaalisen oppimisympäristön kirjasarjan yhteydessä. Digitaalinen oppimisympäristö voi olla esimerkiksi sähköinen digitaalinen oppimateriaali, jota voidaan lukea erilaisilla laitteilla (Mikkilä-Erdmann, 2017, 13). Iwata, Pitkänen, Laru & Mäkitalon (2020, 12) tutkimuksen mukaan digitaaliset aktiviteetit lisäävät myös oppilaiden luovuutta. Mielestämme digitaalinen oppimisympäristö voidaan ajatella synonyymina verkkopohjaiselle oppimisympäristölle. Uskomme, että koronavirusepidemian seurauksena etäopetuskäsitettä aletaan käyttää laajemmin, kuten myös siihen liittyvää etäoppimisympäristökäsitettä, johon sisältyy verkkopohjainen oppimisympäristö.

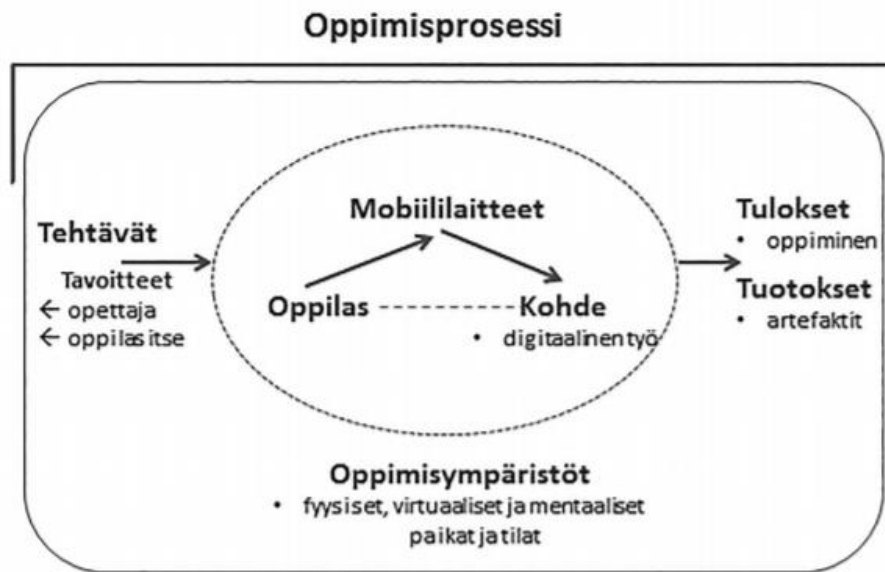
2.2 Didaktiikka etäopetuksessa

Didaktiikalla tarkoitetaan yleisesti opetuksen tutkimusta ja toisaalta myös oppia opetuksesta eli siitä, miten pitäisi opettaa (Hellström, Jyrhämä, Kansanen & Uusikylä, 2016, 11). Etäopetuksen didaktiikka pohjautuu teknologiapohjaiseen oppimisympäristöön, jossa opetuksessa hyödynnetään tieto- ja viestintäteknologiaa (Manninen ym., 2007, 34). Etäopetusta ei voida

toteuttaa, jos oppilaalla ei ole käytössään siihen sopivaa teknistä välinettä. Lisäksi tämänhetkiset digitaaliset sovellukset tarvitsevat toimiakseen kohtalaisen verkkoyhteyden. Iwatan, Pitkäsen, Larun ja Mäkitalon (2020, 11) mukaan teknologisten aktiviteettien käyttäminen oppimisessa on potentiaalinen taito 2000-luvulla ja se antaa useita näkökulmia tietokoneiden käyttöön. Ilman teknologisia aktiviteetteja ja taitoja etäopetusta ei olisi voitu järjestää. Voidaan siis todeta, että tällä vuosituhannella etäopetuksen edellytykset ovat parantuneet.

Hyrkkänen ja Vartiainen (2005, 24) kuvailevat työvoimapolitiittisessa tutkimuksessaan etätöön merkitystä jo ennen koronapandemiaa ja sitä, miten mobiiliteknologia on liikkuvan työntekijän keskeinen työväline. Tieto- ja viestintäteknologia on mahdollistanut tilanteen, jossa tiedonsaanti ja yhteistyö muiden kanssa on mahdollista toteuttaa etänä, mikä puolestaan mahdollistaa virtuaalisen liikkumisen yhdestä paikasta (Vartiainen & Hyrkkänen, 2005, 24; Vartiainen & Hyrkkänen, 2019, 11). Voidaan ajatella, että etäopetus noudattaa samanlaisia periaatteita, sillä opiskelu tapahtuu teknisellä välineellä ja poikkeusolosuhteissa se mahdollisti opetuksen järjestämisen oppilaille kotiin.

Hellström, Jyrhämä, Kansanen ja Uusikylä (2016) kuvailevat didaktisen opillisen näkökulman tähtäävän sellaisten mallien ja käytäntöjen keksimiseen, joiden avulla päädytään mahdollisimman hyvään opetukseen tutkimustietoja ja kokemuksia käyttämällä. Etäopetuksen didaktiikka on vielä varsin uutta ja kehittyvää, mutta sen toteuttamiseen löytyy kuitenkin jo varteenotettavia toteutusmalleja. Vartiainen (2005, 27) on esittänyt jo ennen koronapandemiaa työvoimapolitiittisessa tutkimuksessaan toimintaympäristön kompleksisuutta mobiililyössä kuvaavan kuvion, joka kuvailee prosessia työjärjestelmään vaikuttavista tekijöistä. Kotilainen (2015, 81) on muokannut Vartiaisen tekemää mallia sopivaksi etäopetuksen kuvaamiseen.



Kuvio 1. Mobiililaitteilla toteutettu sisällöntuotanto osana oppimisprosessia erilaisissa oppimisympäristöissä. Diagrammin on mukaillut Vartiainen (2005, 27) mallista Kotilainen (2015, 81), joka esitti mallin omassa etäopetusta koskevassa väitöskirjassaan.

Havainnollistamme kuviolla 1 etäopetuksen didaktiikkaa, sillä se kuvaa mielestämme hyvin eri osa-alueiden keskinäisiä yhteyksiä. Kuvion mukaan oppilas tekee etäopetusympäristössä opettajan määrittämää tehtävää mobiililaitteilla pääosin virtuaaliympäristössä sijaitsevaan kohteeseen (Kotilainen, 2015, 81). Kevään 2020 etäopetuksen aikana oppilaat hyödynsivät digitaalisina alustoina esimerkiksi Microsoft Teamsia, Zoomia ja Googlen eri sovelluksia, jotka toimivat virtuaalisina oppimisympäristöinä (See, Wardle & Collie, 2020, 5).

Kuviossa työn kohteita voivat olla aineelliset tai aineettomat tuotokset, kuten kirjoitelmat (Kotilainen, 2015, 81). Vartiainen (2005, 27) esittää alkuperäisessä mallissaan perinteisen aineellisen työn kohteen olevan jokin raaka-aine, tavara tai tuote, joka siirretään yhdestä paikasta toiseen. Kotilainen (2015, 81) täydentää, että etäopetuksessa kysymyksessä on kuitenkin aineeton, sähköisessä muodossa oleva työn kohde eli dokumentti, jota siirretään tietoverkoissa tai työstitään samanaikaisesti virtuaalisessa työtilassa. Näitä voivat olla esimerkiksi oppilaiden tekemät esitelmät, kirjoitelmat ja muut tuotokset tietyistä aihepiireistä. Oppimisen tuloksena voidaan ajatella olevan oppimista, mutta myös julkisesti tarkasteltavia tuotoksia (Kotilainen, 2015, 81).

Oppimisprosessi ei kuitenkaan kevään 2020 etäopetuksessa osoittautunut kaikilta osin näin yksinkertaiseksi. Oppimiseen vaikuttavat monet muutkin tekijät kuin tekninen laite ja

teknologinen oppimisympäristö. Etäopetuksen oppimisprosessiin liittyy siis myös haasteita, joita oppimisprosessimalli ei täysin ota huomioon. Nummenmaa (2012, 18) esittää tutkimuksessaan, ettei etäopetus ole täysin verrattavissa tavanomaiseen opetukseen, sillä sen avulla ei saada aikaiseksi samanlaista vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä kuin lähiopetuksessa. Lisäksi Vartiainen ja Hyrkkänen (2005, 48) toteavat tutkimuksessaan, että virtuaalisessa välittyneessä yhteistyössä keskeinen työn muotoilun teema oli kuulumisen ja läsnäolon kokemusten edistäminen. Vuorovaikutuksen ja läsnäolon merkitys korostuu siis sekä etätyöskentelyssä että etäopetuksessa. Alakoulun etäopetuksessa opettajan ja kodin vuorovaikutus sekä tuki korostuvat, sillä opettaja ei ole oppilaan lähellä fyysisesti. Mallia voisi täydentää huoltajien ja opettajan henkilökohtaisella tuella ja ohjauksella, jonka voidaan ajatella vaikuttavan oppimisprosessiin ja sitä kautta tuloksiin sekä tuotoksiin.

Etäopetuksen didaktiikkaan ja toteuttamiseen vaikuttavat myös perusopetuksessa järjestettävä tuki. Perusopetuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tuki järjestetään kolmiportaisen tuen mallin eli yleisen tuen, tehostetun tuen ja erityisen tuen mukaan (POPS, 2014, 61). Kaikkiin kolmeen tasoon voi sisältyä perusopetuslaissa (642/2010) esiintyviä tukipalveluja, kuten avustajapalveluja, tukiopestusta ja osa-aikaista erityisopetusta. Yleinen tuki kuuluu kaikille ja se tarkoittaa yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia tuen tarpeen ilmetessä (Opetushallitus, 2021). Tehostetussa tuessa oppilas puolestaan saa vahvempaa tukea, kuten osa-aikaista erityisopetusta. Erityinen tuki on vahvinta ja siinä oppilaan kuuluu saada erityisopetusta (POPS, 2014, 61.) Opettajien on noudatettava näitä tuen portaita myös poikkeusolosuhteissa, kuten kevään 2020 etäopetusjakson aikana. Kankaanrannan ja Kantolan (2020, 10) tutkimuksessa kävi ilmi, että vanhempien mukaan 44 % lapsista ei saanut minkäänlaista tehostettua tai erityistä tukea etäopetuksessa koronakevään aikana ja 18 prosentilla tukea oli vähemmän kuin lähiopetuksessa. Tuloksia voidaan selittää sillä, että etäopetus oli keväällä 2020 vasta muotoutumassa ja että sopivien tukimuotojen löytäminen etäyhteyden välityksellä oli aluksi haastavaa. Teknisten välineiden ja sovellusten haltuunotto vei aikaa ja tukimuotojen toteuttaminen kehittyi vähitellen kevään edetessä.

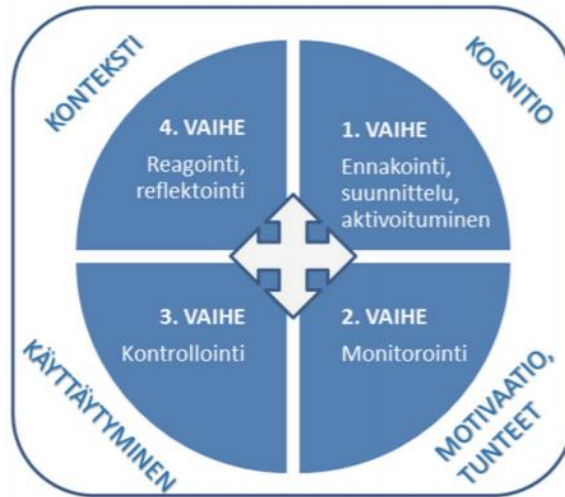
2.3 Itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus etäopetuksessa

Kaiken oppimisen voidaan ajatella rakentuvan itseohjautuvuudelle ja motivaatiolle (Kotilainen, 2015, 28). Etäopetuksessa oppilaan itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus korostuvat, sillä vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä tapahtuu pelkästään teknisten välineiden kautta.

Oppilaan motivaatio puolestaan auttaa suoriutumaan koulunkäynnistä paremmin. Motivaation säilymisen kannalta oleellista on, miten ympäristö tukee tai tukahduttaa oppilaan luontaista pyrkimystä autonomiaan ja oppimisensa itsenäiseen ohjaamiseen (Hirvonen, 2013, 569). Toiminnanohjauksen pulmat saattavat hankaloittaa keskittymistä ja sitä kautta heikentää motivaatiota ja itseohjautuvuutta oppimisessa. Toiminnanohjauksen pulmat näkyvätkin usein tilanteissa, joissa vaaditaan motivaation ylläpitämistä ulkoisen palautteen puuttuessa tai viivästyessä (Närhi, 2018, 106). Etäopetuksessa opettajan palautetta omasta työskentelystä ei välttämättä saa välittömästi, mikä voi heikentää koulusuoriutumista, jos oppilaalla on haasteita toiminnanohjauksessa. Voidaan siis ajatella, että itseohjautuvuus, toiminnanohjaus ja motivaatio kulkevat käsi kädessä ja että niillä on yhteys suoriutumiseen etäopetuksessa.

Hirvonen (2013, 569) kiteyttää hyvin artikkelissaan, että kaikessa itsesäätelystä tarvitaan motivaatiota ohjaamaan omaa toimintaa ja että kaikessa motivaatiossa puolestaan tarvitaan itsesäätelystä. Itsesäätelyn ja motivaation yhteyttä puoltaa myös Zimmerman (2011, 52), jonka artikkelin mukaan itsesäätely ja motivaatio ovat yhteydessä toisiinsa ja yhdessä ne edesauttavat oppimista. Lisäksi Pintrich (2000) on kehittänyt oppimisen itsesäätelyn yleisen mallin, jossa kuvataan itsesäätelystä vaikuttavia osa-alueita. Haluamme esitellä Pintrichin mallin myös sen takia, että se korostaa kontekstin eli oppimisympäristön, oppimistehtävien ja arvioinnin merkitystä itsesäätelystä. Siirryttäessä etäopetukseen konteksti muuttuu koulusta kotiympäristöön, jossa itsesäätelyn merkitys korostuu entisestään. Teknologinen opetusmuoto muuttaa myös koulutehtäviä, ja yksilöllinen palaute on entistä tärkeämpää.

Oppimisen itsesäätelyn yleisessä mallissa on neljä vaihetta ja osa-aluetta. Pintrich (2000) korostaa, ettei kaikki akateeminen oppiminen sisällä jokaista vaihetta (1–4), vaan mallin taustalla on tavoite käsitteellistää oppimistapahtumaa ja tukea siihen liittyvää tutkimusta. Kognitio, motivaatio ja tunteet sekä käyttäytyminen ovat oppijan sisäisiä psykologisia toimintoja ja neljäs osa-alue eli konteksti puolestaan sisältää välillisesti yksilön sisäiseen prosessiin vaikuttavia tekijöitä, kuten oppimisen arvioinnin ja tehtävän rakenteen (Pintrich, 2000).



Kuvio 2. Oppimisen itsesäätelyn yleinen malli (Pintrich, 2000).

Kuvio esiteltä suomeksi Kontturin (2016) väitöskirjassa.

Seuraavaksi käsittelemme toiminnanohjausta tieteellisen tiedon valossa. Toiminnanohjaus voidaan määritellä yläkäsitteeksi joukolle kognitiivisia toimintoja, jotka säätelevät käyttäytymistä ja tavoitteellista toimintaa (Klenberg, 2015, 10; Nigg, 2017, 361). Toiminnanohjaukseen kuuluu esimerkiksi kyky jäsentää tilanteita, tehdä suunnitelmia, muuttaa suunnitelmaa tarvittaessa ja ehkäistä tehtävän kannalta häiritseviä impulsseja (Närhi & Virta, 2016). Toiminnanohjausta säätelevät aivojen etuotsalohkot, jotka ovat erityisen keskeisiä ihmiselle tavoitteellisen toiminnanohjauksen ja ajattelun kannalta (Närhi & Virta, 2016; Paavilainen, 2016, 31–43). Kouluikäisillä lapsilla toiminnanohjaus korostuu selkeämmin oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvien vaatimusten myötä (Närhi & Virta, 2016). Lapsen etuotsalohkojen kehittymisen keskeneräisyys on tärkeää huomioida opetuksen suunnittelussa. Varsinkin pienempien lasten kohdalla etuotsalohkojen keskeneräisyys korostuu, minkä vuoksi oppimisen tulee olla hauskaa ja motivoivaa.

Etäopetuksen aikana lähekkäin tapahtuva vuorovaikutus jää pois, minkä takia opetustilanteet eivät välttämättä aina olekaan niin mukavia. Tällöin vastuu oppimisesta jää pitkälti oppilaalle. On hyvä huomioida, että etuotsalohkojen neurologinen kypsyys saavutetaan vasta nuoruusvuosien jälkeen (Sajaniemi ym. 2015, 35). Koulutyössä toiminnanohjauksen haasteet näkyvät usein siirtymätilanteissa ja tehtävän kannalta häiritsevien impulssien vastaanottamisena, joka usein vaikeuttaa koulutehtävistä selviytymistä. Toisaalta sosiaaliset häiriötekijät ja ärsykkeet voivat etäopetuksessa vähentyä, jolloin niin toiminnanohjaus kuin itseohjauskin voi helpottua.

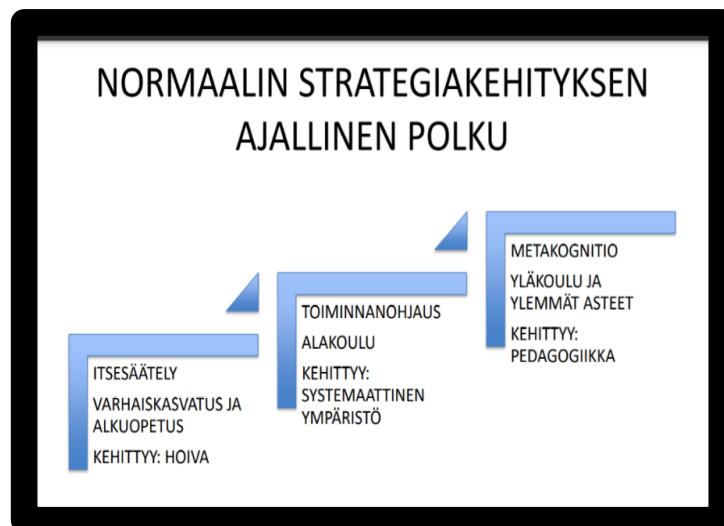
Käsitlemme seuraavaksi oppilaan itseohjautuvuuden merkitystä etäopetuksessa. Itseohjautuvuus ei ole ilmiönä uusi ja suomalaiseen koulumaailmaan se on noussut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä. Itseohjautuvat oppilaat kykenevät asettamaan itselleen oppimistavoitteita, valitsemaan tavoitteita tukevia työskentelytapoja, arvioimaan omaa edistymistään ja korjaamaan toimintaansa tarvittaessa (Hirvonen, 2013, 569). Itseohjautuvuus on pitkään tunnistettu tärkeäksi tekijäksi menestyksessä opiskelussa ja sen merkitys korostuu erityisesti etäopetuksessa (Onah & Sinclair, 2017, 4; Artino & Stephens, 2009, 146). Etäopetuksessa opettaja ei ole konkreettisesti lähellä auttamassa toisin kuin perinteisessä luokkahuoneessa, jolloin oppilaan on otettava enemmän vastuuta omasta oppimisestaan.

Itseohjautuvuus on moniulotteinen käsite, mutta sen eri määritelmissä on kuitenkin selkeitä yhtenäisyyksiä. Itseohjautuvuus voidaan esimerkiksi määritellä yksilön ominaisuudeksi, johon liitetään omaehtoisuus ja kyky toimia ilman ulkoista ohjausta (Martela & Jarenko, 2017, 12). Norrena (2019, 42) määrittelee itseohjautuvuuden humanistiseksi ja filosofiseksi ihmiskäsitykseksi, jossa itseohjautuvuus nähdään yksilön ominaisuutena suuntautua kohti tavoitteitaan. Lisäksi hän kuvailee itseohjautuvuutta prosessiksi, jossa siirrytään ulkoisesta säätelystä kohti sisäistä säätelyä (Norrena, 2019, 42). Samanlaisia merkityksiä nostavat myös Järvenoja ja Järvelä (2006, 86), jotka käsittelevät artikkelissaan itsesäätelyä, jota voidaan pitää itseohjautuvuuden lähikäsitteenä. Heidän mukaansa oppilas pyrkii sovittamaan tavoitteitaan, toimintaansa ja sisäisiä tilojaan ympäristön vaatimuksiin tai muokkaamaan ympäristöään sellaiseksi, että se tukisi hänen omia tavoitteitaan (Järvenoja & Järvelä, 2006, 86). Jokaisella ihmisellä on yksilöllisiä keinoja vastata tilanteen asettamiin vaatimuksiin ja ylläpitää motivaatiota. Näitä yksilön säätelyprosesseja kutsutaan oppimisen itsesäätelyksi. (Schunk & Zimmerman, 1994.) Itsesäätely kuvastaa oman toiminnan, kognitioiden ja tunteiden tunnistamista ja ohjailua, kuten tarkkaavaisuuden suuntaamista ja ylläpitoa sekä impulssikontrollia (Järvenoja & Järvelä, 2006; Hirvonen, 2013, 569).

Oppimisprosessin luokkahuonekonteksti välittyy yksilötasolla entistä enemmän neuro- ja biokemiallisten prosessien suuntaan (Nyyssölä, 2012, 5). Itsesäätelyä voidaankin tarkastella biologisesta näkökulmasta sekä kehitys- ja neuropsykologisesta näkökulmasta. Perinnölliset, aivojen itseorganisaatioprosesseista johtuvat biologiset ja kehitykselliset tekijät vaikuttavat yksilön itsesäätelykykyyn ennen stressin ilmaantumista (McEwen, 2007, 879). Ihminen tarvitsee biologista valpastumisjärjestelmää sopeutuakseen erilaisiin ärsykeympäristöihin (Sajaniemi, 2015, 29). Jos oppilaalla on epätavanomaisesti toimiva valpastumis- eli

stressijärjestelmä, johdonmukainen toiminta paljon erilaisia ärsykeitä sisältävässä luokkahuoneympäristössä voi olla haastavaa. Tutkimukset osoittavat, että stressijärjestelmän poikkeava toiminta on yleistä tarkkaavaisuushäiriöisillä yksilöillä ikään katsomatta (Sajaniemi ym. 2015, 54).

Jokaisella ihmisellä on jatkuva valmius taistella, paeta tai jähmettyä, jos uhkakuva kasvaa liian suureksi (Sajaniemi ym. 2015, 32). Valpastumisjärjestelmä laukaisee neurobiokemiallisesti normaalin ja tarkoituksenmukaisen stressireaktion, joka auttaa normaalisti yksilöä toimimaan muuttuneessa tilanteessa (Sajaniemi ym. 2015, 29). Aktivoituessaan stressijärjestelmä käynnistää oppimisprosessin, ja sen jarruttaminen auttaa sopivan aktivaatiotason ylläpitämistä. Nyssölän (2012, 5) mukaan kognitio- ja neurotieteelliset prosessit määrittävät elinikäisen oppimisen edellytyksiä jo huomattavasti ennen kouluikää, jopa sikiövaiheessa. Sääteilykyvyn vähittäinen vahvistuminen on välttämätöntä, sillä tietoista oppimista voi tapahtua vain säädellyn stressin tilassa (Sajaniemi ym. 2015, 30). Valpastumisjärjestelmä liittyy siis olennaisesti itsesäätelyn käsitteeseen. Sen laukaisema neurobiokemiallinen vaste auttaa ihmistä toimimaan muuttuvassa ympäristössä (Sajaniemi ym. 2015, 29). Autonominen hermosto ylläpitää toiminnan kannalta järkevää tasapainotilaa elimistössä (Cannon, 1935).



Kuvio 3. Heli Isomäki 2020.

Heli Isomäen kuvio kuvaa oppimiseen vaikuttavien strategioiden kehittymistä. Mielestämme kuvio avaa hyvin, miten itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus kehittyvät lapsen elämässä ja kasvatustilanteissa. Isomäki kuvaa itsesäätelyn kehityksen alkavan varhaislapsuudessa, jossa luodaan pohja oppimisen taidoille. Alakoulussa toiminnanohjaustaidot alkavat korostua keskittymistä vaativissa koulutehtävissä. Lopuksi kehittyvät metakognitiiviset taidot, jotka

voidaan liittää enemmän itseohjautuvuuteen. (Isomäki, 2020.) Metakognitiiviset prosessit mahdollistavat omasta toiminnasta oppimisen ja opitun siirtovaikutuksen eli kyvyn hyödyntää opittua eri tilanteissa (Kontturi, 2016, 26–27). Koettujen oppimistilanteiden kautta oppijalle syntyy käsitys itsestään oppijana erilaisissa oppimistilanteissa ja niissä hyödynnettävistä strategioista (Flavell, 1979, 908). Etäopetus vaikuttaa olennaisesti myös opiskelun strategioihin, sillä oppilaat työskentelevät kotona. Kehityskaari huomioden voidaan kuitenkin ajatella, että itseohjautuvuuteen liittyvät ominaisuudet kehittyvät kunnolla vasta myöhemmin nuoruudessa. Etäopetus vaatii itseohjautuvuutta jo alakoululaisilta.

2.4 Koulun ja kodin yhteistyö

Vanhempien välinen yhteistyö sai uudenlaisen merkityksen siirryttäessä lähiopetuksesta etäopetukseen. Oppilaiden huoltajat ovat koulun tärkeimpiä yhteistyökumppaneita, ja etäopetuksessa yhteistyö saa yhä tärkeämmän roolin (Sainio ym. 2020, 30). Etäopetuksessa oppilaiden opetus ja yhteistyö huoltajien kanssa tapahtuu etäyhteydellä tietoteknisten välineiden kautta. Kodin ja koulun välisen yhteistyön etäopetuksessa on todettu parantavan oppilaiden sitoutumista koulunkäyntiin (Domina ym. 2021, 12). On siis luonnollista, että poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen aikana huoltajilta saadun tuen vaihtelevuutta pidettiin yhtenä keskeisimmistä tasa-arvoisiin oppimisen edellytyksiin vaikuttaneena tekijänä erityisesti perusopetuksessa (Karvi, 2020b, 7).

Kodin kanssa tehtävä yhteistyö on olennainen osa jokaisen perusopetuksen opettajan työtä ja jo perusopetuslaki (628/1998, 3 §) velvoittaa opettajat yhteistyöhön huoltajien kanssa (Lämsä, 2013, 11; Honkonen & Salovaara, 2011, 163). Lapset tarvitsevat niin varhaisina elinvuosina kuin myöhemminkin kasvunsa tueksi heistä välittäviä aikuisia (Lämsä, 2013, 11). Tutkimuksissa on todettu, että oppilaat menestyvät opinnoissaan parhaiten, kun huoltajat tukevat heidän opiskeluaan ja tekevät yhteistyötä koulun kanssa (Lämsä, 2013, 11; Đurišić & Bunijec, 2017, 149). Vanhempien välisen yhteistyön on todettu olevan yhteydessä paitsi koulumenestykseen myös vanhempien ja opettajan väliseen tyytyväisyyteen sekä koulun ilmapiiriin (Đurišić & Bunijec, 2017, 149). Koulu ja koti toimivat yhdessä lapsen kasvattajina, joten yhteistyö on merkittävää myös yhteisten ajattelutapojen ja ratkaisujen löytämisessä. (Lämsä, 2013, 58–59). Voidaan puhua niin sanotusta kasvatuskumppanuusajattelusta, jossa pyritään eri tahojen kesken tukemaan lapsen turvallista ja hyvää kasvua sekä kehitystä. Toimiva kasvatuskumppanuus vaatii yhteisten arvojen tunnistamista ja toimimista yhdessä näiden

arvojen ja niistä johdettujen tavoitteiden suuntaisesti (Rimpelä, 2013, 45–46; Ukskoski, 2018, 138).

Kodin ja koulun välinen yhteistyö toteutetaan pääsääntöisesti nykyään erilaisten sähköisten järjestelmien kautta. Tieto- ja viestintätekniset palvelut ovat päivittäin koulun henkilökunnan, vanhempien ja oppilaiden saatavilla, mikä on mahdollistanut uusien yhteydenpitotapojen kehittämisen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä (Korhonen & Lavonen, 2014, 132). Perinteiset kotiin kuljetettavat reissuvihot ovat mennyttä aikaa, ja yhteistyö on siirtynyt digitaaliseen muotoon. Kodin ja koulun yhteistyössä hyödynnetään esimerkiksi sähköpostia, sosiaalisen median sivustoja, tekstiviestejä ja teknologisia alustoja (Oinas, Vainikainen & Hotulainen, 2017, 61; Gu, 2017, 139). Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisestä on tullut kiinteä osa koulun ja kodin välisen viestinnän arkea.

Kouluissa teknologisia alustoja käytetään paitsi lapsen kouluedistymisen seuraamisessa myös kommunikaation välineenä huoltajien kanssa (Alanko & Alasuutari, 2020, 73). Sähköiset ”reissuvihot”, kuten Wilma- tai Helmi-järjestelmät, ovat yleisesti käytössä lähes kaikissa Suomen kouluissa (Kaarakainen, 2015, 8). Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen kodin ja koulun yhteistyössä mainitaan lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), jossa henkilökohtaisten ja ryhmätapaamisten lisäksi on maininta tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisestä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä (POPS, 2014, 28). Kaarakainen (2015, 8) toteaa, että Wilma otettiin käyttöön yhteistyön nykyaikaistamisen hengessä, mutta myös yhdenmukaistamaan käytäntöjä. Tietotekniikan on todettu helpottavan kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Korhonen & Lavonen, 2011, 120; Kaarakainen, 2015, 8; Alanko & Alasuutari, 2020, 73). Yhteistyö tietoteknisten välineiden kautta on omalla tavallaan monipuolistanut huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä, mutta se on tuonut mukanaan myös erilaisia haasteita. Teknologisen järjestelmän käyttö korostui nimittäin myös negatiivisena valvontavälineenä koulunkäynnissä (Kaarakainen, 9, 2015). Korhonen ja Lavonen (2011, 112) kertoivat myös teknisten ongelmien olevan haaste. Etäyhteydellä toimiva yhteistyö ei siis aina takaa toimivaa vuorovaikutusta, vaikka se onkin monipuolistanut kodin ja koulun yhteistyötä.

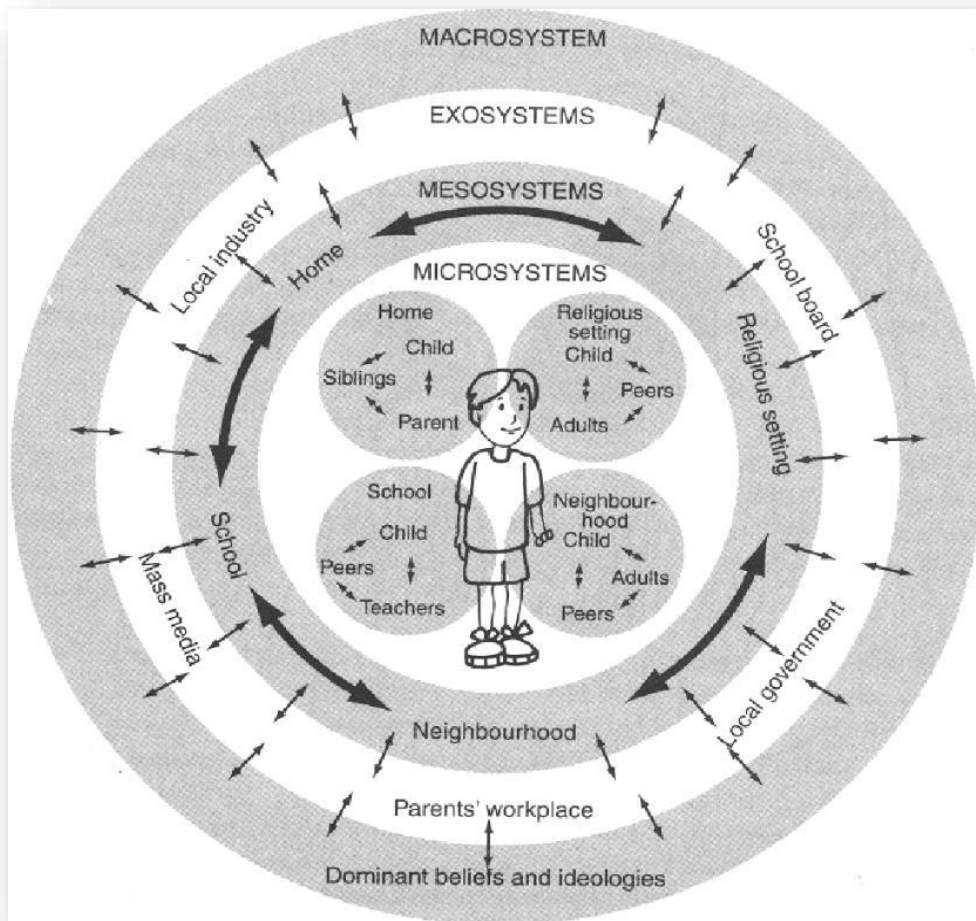
2.5 Hyvinvointi perusopetuksessa

Viime vuosina on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota oppilaiden hyvinvointiin koulussa, kun uutisotsikoihin on noussut vakavia koulukiusaamis- ja kouluampumistapauksia. Näiden myötä yhteiskunnassa on herännyt keskustelu oppilaiden pahoinvoinnista, mielenterveysongelmista, masennuksesta ja koulukiusaamisesta. Yhteiskunnassa on herännyt suuri huoli oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvoinnista, jonka myötä myös ennaltaehkäisevän työn tärkeys on tunnustettu. Syksyllä 2014 astui voimaan oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, jolloin ensimmäistä kertaa laissa määriteltiin ennaltaehkäisevän työn merkitys ottamalla käyttöön yhteisöllinen opiskelijahuolto (Parhiala, 2019, 4). Ongelmana on kuitenkin ajan rajallisuus, sillä kouluhyvinvointia yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkastellessa käy ilmi, että käytettävissä oleva aika menee tulipalojen sammuttamiseen eikä riitä lievään oireiluun puuttumiseen. (Parhiala, 2019, 4). Tarkastelemme seuraavaksi hyvinvointia perusopetuksessa yleisellä tasolla, minkä jälkeen pohdimme koronapandemian vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin hyödyntäen Bronfenbrennerin ekosysteemiteoriaa. Pehdymme tarkemmin opettajien työhyvinvointiin etäopetusjakson aikana tulossiossa 4. luvussa sekä yhteenvedossa ja johtopäätöksissä 5. luvussa.

Koulu on sekä virallinen että epävirallinen tila, jota on viime vuosina tutkittu monikenttäisenä kokonaisuutena, jossa kasvatus- ja opetusalan ammattilaiset sekä lapset ja nuoret toimivat toistensa kanssa (Tani, Kiilakoski & Honkatukia, 2019, 4). Kouluhyvinvoinnin rinnalla käytetään usein myös kouluviihtyvyyden tai koulutyytyväisyyden termiä (Heinonen, 2019, 57). Onkin tärkeää, että niin koulua käyvät oppilaat kuin myös opettajat ja muu henkilökunta viihtyy ja voi hyvin kouluympäristössä. Yrttiaho ja Posio painottavat, että opettajien työpäivät ovat kiireisiä ja että niihin liittyy monenlaisia muuttuvia ja ennakoimattomia tilanteita. Opettajien työ on henkisesti raskasta ja vaativaa ja heillä on myös suuri vastuu oppilaiden hyvinvoinnista ja turvallisuudesta. (Yrttiaho & Posio, 2021, 19.) Stenbergin (2016, 73) mukaan opettajien uupuminen ja loppuunpalaminen ovat huolestuttavia asioita. Tutkimukset osoittavat, että opettajan työhyvinvoinnilla on yhteys muun muassa opettajat pedagogisen työn laatuun ja oppilaiden akateemisiin taitoihin (Yrttiaho & Posio, 2021, 18). Opettajien hyvinvointiin panostaminen on siis tärkeää, että myös oppilaat saisivat laadukasta opetusta ja voisivat hyvin koulussa.

Koululla on havaittu olevan iso vaikutus oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa ja lisäämisessä (Parhiala, 2019, 4). Sanni Heinosen (2019, 56) tutkimustulosten mukaan kouluhyvinvoinnin

osatekijöitä ovat turvallisuus, yhteenkuuluvuus, nähdäksi ja kuulluksi tuleminen, onnistumisen kokemukset sekä merkityksellisyys. Myös oppilaiden toimijuus, vaikutusmahdollisuudet ja asema kouluinstituutiossa ovat nousseet tärkeiksi näkökulmiksi etenkin silloin, kun on pohdittu oppilaiden osallistumisen ja aktiivisen kansalaisuuden kysymyksiä (Tani, Kiilakoski & Honkatukia, 2019, 5). Koiviston ja Rautakosken mukaan oppilaiden hyvinvointi kouluyhteisössä tarkoittaa, että jokaisen vahvuudet tunnistetaan, syntyy osallisuuden kokemus kouluyhteisöön kuulumisesta sekä kodin ja koulun yhteistyö toteutuu. Osallisuutta ja vahvuuksia tukemalla ennaltaehkäistään myös mielenterveysongelmia. (Koivisto & Rautakoski, 2013.) Heinosen (2019, 61) mukaan kouluhyvinvoinnin osatekijöiden toteutumiseen ei tarvittaisi kovinkaan erikoisia menetelmiä vaan usein riittäisi sensitiivisyys ja aika oppilaiden aitoon kohtaamiseen.



Kuvio 4. Ekologinen lähestymistapa, joka esittää hypoteesin lapsen kehitykseen vaikuttavista tekijöistä (Penn, 2005, 45). Käytämme kuviota havainnollistamaan koronapandemian vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin etäopetuksen aikana.

Oppilaan hyvinvointia koronapandemian aikana voidaan tarkastella myös hyödyntämällä Bronfenbrennerin ekosysteemiteoriaa, sillä pandemian vaikutukset ovat havaittavissa kaikilla lapsen ekosysteemin tasoilla. Kevään poikkeustilanne herättikin runsaasti pohdintaa siitä, millaisia vaikutuksia etäopetusajalla oli oppilaisiin lyhyellä ja pitkällä aikavälillä (Sainio ym. 2020, 13). Bronfenbrennerin teorian ensimmäiseen tasoon, mikrotasoon, kuuluvat oppilaan välittömät kehitysympäristöt, kuten koulu, koti, ystävät ja harrastukset (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Mikrotasolle sijoittuvat esimerkiksi omassa luokassa koulukaverit ja opettaja, kotona sisarukset ja vanhemmat sekä harrastustoiminnan kaverit ja valmentaja. Etäopetuksen aikaan koulunkäynti siirtyi kotiympäristöön, jolloin tavanomainen vuorovaikutus opettajan ja luokkatovereiden kanssa vaihtui etäyhteyden kautta toteutettavaksi. Myös harrastustoiminta jäi tauolle, jolloin sosiaaliset kontaktit vähenivät luonnollisesti entisestään. Koronapandemian seurauksena lapsen mikrotason voidaan katsoa kutistuneen ja rajoittuneen lähinnä kotiin.

Mikrotasosta seuraava taso on puolestaan mesotaso, jossa tarkastellaan oppilaan välittömiä kehitysympäristöjä ja niissä toimivien ihmisten välisiä suhteita (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Mesotasolle sijoittuvat esimerkiksi kodin ja koulun välinen yhteistyö, joka nousi esiin merkittävänä teemana omassa tutkimuksessamme etäopetusjakson aikana. Seuraava taso on nimeltään eksotaso, jossa tarkastellaan oppilaan lähipiiriä sellaisissa kehitysehdoissa, joissa oppilas ei itse ole enää läsnä (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Keväällä 2020 monia työntekijöitä lomautettiin ja monet yritykset saattoivat jopa ajautua konkurssiin tai ainakin muuten taloudelliseen ahdinkoon. Oppilas itse ei kykene vaikuttamaan näihin asioihin, mutta ne heijastuvat lapsen hyvinvointiin. Vanhemmat ovat mahdollisesti kokeneet merkittävästi enemmän stressiä, jos heidän työpaikkansa on ollut uhattuna. Lisäksi vastuu lapsen tukemisesta ja koulunkäynnin sujuvuudesta siirtyi suureksi osaksi vanhempien vastuulle.

Bronfenbrennerin teorian viimeinen taso, makrotaso, on taso, jolla tarkastellaan esimerkiksi poliittisten päätösten ja resursoinnin vaikutuksia oppilaan kehitykseen (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Esimerkiksi vuoden 2020 keväällä tehdyt päätökset etäopetukseen siirtymisestä sijoituivat makrotasolle. Päätös etäopetukseen siirtymisestä tehtiin niin nopeasti, etteivät koulut ehtineet valmistautua siihen, minkä vuoksi on tärkeää miettiä, miten etäopetus järjestetään tulevaisuudessa niin, että voidaan tukea oppilaiden hyvinvointia myös etäopetuksen aikana (Sainio ym. 2020, 13).

Härkösen (2008, 26, 32) mukaan Bronfenbrenner on täydentänyt ekologiseen teoriaan jälkeensä myös kronosysteemin. Kronotaso kuvaa ajassa tapahtuvia muutoksia kaikilla edellä

mainituilla tasoilla (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Aikamuutosta on kuvattu monissa malleissa esimerkiksi käsitteillä muutos, kehitys sekä siirtymävaihe. Nämä ovat osuvia käsitteitä myös teknologian kehitykselle, joka mahdollisti etäopetukseen siirtymisen. (Härkönen, 2008, 32.)

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käsittelemme metodologisia valintojamme ja kuvailemme tutkimuksen toteutuksen kulkua. Aloitamme kuvaamalla laadullista tutkimusta ja fenomenografista lähestymistapaa yleisesti ja perustelemme valitsemamme tutkimusotteen. Laadullinen tutkimus ja fenomenografinen analyysi ovat mielestämme luonnollinen valinta tutkiessa opettajien käsityksiä etäopetuksesta. Fenomenografiassa tutkimus nähdään oppimisena, jossa tutkija pyrkii etsimään tutkittavien tavan ymmärtää, käsittää ja kokea tutkittava ilmiö (Marton, 1981, 180; Koskinen, 2011, 267). Tämän jälkeen tarkastelemme tutkielmamme tutkimuskysymyksiä ja tavoitteita. Aineiston esittelyssä kuvaamme yleisiä tietoja tutkimukseen osallistuneista opettajista.

Lopuksi käsittelemme aineistoa laadullisesti fenomenografista lähestymistapaa sekä deskriptiivistä analyysia hyödyntäen. Deskriptiivinen analyysi näyttäytyy tutkimuksessamme fenomenografisen analyysin yhtenä osa-alueena, jolla kuvailemme aineiston tuloksia. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena, kuten myös kvalitatiivisilla metodeilla yleisesti, ei ole tarkoitus selittää ilmiötä tai ilmiön välisiä suhteita vaan ymmärtää ja kuvailla (Ahonen, 1994, 13). Käytämme deskriptiivistä analyysia aineiston esittelymme tukena.

3.1 Tutkimusote ja aineistonkeruu

Pro gradu -tutkielmamme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoite on tutkittavan ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen ja tulkinnan antaminen (Kananen, 2017, 35). Tutkimme etäopetusta ja pyrimme ymmärtämään sekä tulkitsemaan vastaajien käsityksiä etäopetuksesta ja tuesta etäopetusjakson aikana. Kvalitatiivinen tutkimus on perusteltua, kun ilmiötä ei tunneta eli sitä selittäviä teorioita ei ole (Kananen, 2017, 32). Tutkimusaiheemme etäopetus koronapandemian kontekstissa on varsin uusi ilmiö, joten sitä kuvaavat käsitteet ja teoriat ovat vasta muotoutumassa. Laadullinen tutkimus on mielestämme luonnollinen valinta etäopetuskäsitysten tutkimiselle.

Kvalitatiivista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi, jossa aineistonkeruuvälineenä toimii tutkija itse (Kiviniemi, 2018, 73). Siinä ei pyydetä vastauksia tutkijan valmiiksi konstruoimiin kysymyksiin tutkijan konstruoimilla käsitteillä, vaan osallistujat tuottavat vapaasti omat käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä (Eskola, 2018, 212). Emme siis ole etukäteen päättäneet, mitä käsitteitä käytämme tulosten esittelyssä, vaan käsitteet ja teemat ovat muotoutuneet pitkän

ja monivaiheisen aineistoanalyysiprosessin aikana. Käyttämämme käsitteet ja teemat on siis otettu osallistujien vastauksista. Kvalitatiivisen tutkimuksen prosessissa tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät ole välttämättä etukäteen jäsennettävissä tarkasti selkeisiin eri vaiheisiin, vaan tutkimusta koskevat ratkaisut voivat muotoutua tutkimuksen edetessä (Kiviniemi, 2018, 73). Näin tapahtui myös meidän tutkimuksemme osalta. Tutkimme luokanopettajien, laaja-alaisten erityisopettajien ja erityisluokanopettajien esille nostamia käsityksiä etäopetuksesta. Laadullisen tutkimuksen ja fenomenografisen tutkimusotteen tavoin tämän tutkielman tavoite on ymmärtää, kuvailla ja tulkita luokanopettajien ja erityisopettajien käsityksiä etäopetuksesta.

Perinteisesti laadullisen ja määrällisen tutkimuksen suhdetta on kuvattu vastakkainasettelun kautta tai laadullista tutkimusta on kuvailtu kritiikkinä määrälliselle tutkimukselle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 72). Myös Pyörälä (1995, 12) on todennut, että riippuen näkökulmasta jompikumpi on koettu toista paremmaksi. Laadullisia ja määrällisiä lähestymistapoja ei kuitenkaan tule asettaa keskenään vastakkain, vaan molempien rajat ja mahdollisuudet tulee ymmärtää suhteessa toisiinsa siten, että sama tutkimus voi hyödyntää molempia metodisia viitekehyksiä ja välineitä (Valli, 2018, 10). Keskeisiä eroja laadullisen ja määrällisen tutkimusperinteen välillä ovat niiden erilainen tiedonintressi, suhde teoriaan, aineiston valinnan erilainen logiikka, validiteetti- ja reliabiliteettikysymysten ratkaisut ja tutkimustulosten luonne (Pyörälä 1995, 13). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään, mistä ilmiössä on kyse (Kananen, 2017, 32). Laadullisessa tutkimuksessa on kyse vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä eikä niinkään etukäteen hahmotetun teorian testaamisesta (Kiviniemi, 2018, 77). Pyrimme selvittämään, millaisia käsityksiä kyselyyn vastanneilla opettajilla on seuraavista etäopetuksen ilmiöön liittyvistä kysymyksistä: miten etäopetus ja tuki järjestettiin sekä miten toiminnanohjaus ja itseohjautuvuus näkyivät oppilaiden työskentelyssä etäopetuksen aikana ja etäopetuksen jälkeen.

Valitsimme tutkimusotteeksi ja analysointimenetelmäksi fenomenografian. Fenomenografia on lähestymistapa, joka on syntynyt ruotsalaisessa Göteborgin yliopistossa kasvatuspsykologi ja professori Ference Martonin tutkimuksista 1970-luvulla (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, 115; Metsämuuronen, 2011, 240). Fenomenografia on saavuttanut vakiintuneen aseman tieteellisen tutkimuksen parissa ennen kaikkea Pohjoismaissa ja Englannissa (Järvinen & Järvinen, 2011, 81, Webb, 1997, 196). Fenomenografia tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata” ja sen tarkoituksena on tutkia maailman rakentumista ja ilmentymistä ihmisen tietoisuudessa (Syrjälä ym. 1994, 114; Metsämuuronen, 2011, 240). Se ei siis tutki ajattelu- ja

havainnointiprosesseja vaan ihmisen erilaisia käsityksiä kyseisestä ilmiöstä (Järvinen & Järvinen, 2011, 81).

Ference Martonin tutkimukset keskittyivät jo 1970-luvulla opiskelijoiden erilaisiin käsityksiin oppimisesta, ja oppiminen on edelleen yksi fenomenografisen tutkimuksen keskeinen kohde (Syrjälä ym. 1994, 115). Fenomenografinen tutkimus liittyi aluksi oppimiskäsityksiin, mutta myöhemmin mukaan ovat nousseet enemmän kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöt (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–173). Fenomenografiassa tutkimuskohdetta tarkastellaan näkökulmasta, miten jokin joukko käsittää jonkin ilmiön, ja kuvataan ilmiön erilaisten käsitysten kirjoa (Marton, 1981, 180–181). Tutkimuksessamme ilmiö on etäopetus, ja fenomenografisen analyysimme näkökulma on opettajien käsitykset etäopetuksesta ja tuesta alakoulussa. Erityisesti kasvatustieteessä käytetyn fenomenografisen tutkimusotteen tavoitteena on ymmärtää ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Rissanen, 2009, 36).

Rissanen mukaan fenomenografisen analyysin soveltamisessa on erotettavissa kaksi eri tiedon tasoa. Ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulma pyrkii hahmottamaan tutkittavien laadullisesti erilaiset tavat käsittää ja ymmärtää tutkittavaa asiaa tai kohdetta. (Rissanen, 2009, 36.) Fenomenografiassa tarkastelun kohteena ovat siis ihmisten erilaiset käsitykset ja tavat kokea asioita (Metsämuuronen, 2011, 240; Järvinen & Järvinen, 2011, 81; Huusko & Paloniemi, 2006, 163). Rissanen mukaan toisen asteen näkökulma vie tarkastelua syvemmälle. Tutkija pyrkii luomaan tulkintaa ihmisten käsityksistä ja niiden merkityssisällöistä kyseisessä kohdeilmiössä. (Rissanen, 2009, 36.) Tavoitteena on ymmärtää, kuvailla ja analysoida käsitysten keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006, 163). Tutkija tarkastelee, millaiseksi ilmiön sisällön merkitys muodostuu erilaisten käsitysten valossa ja tutkittavaksi tulevat tutkittavien ajattelun muodot ja kokemuksellisuus (Niikko, 2003, 24–25). Tutkimuskohteita ei tarkkailla ulkoisesti, vaan heiltä kysytään, mitä he ajattelevat (Kakkori & Huttunen, 2014, 381–394; Niikko, 2003, 24–25.) Tutkimuksessamme tämä tarkoittaa, että kokemuksen myötä tutkittaville opettajille on muodostunut käsitys etäopetuksen ja tuen toteutumisesta poikkeusolosuhteissa. Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita opettajien käsityksistä ja niiden sisällöistä sekä käsitysten eroavaisuuksista.

Arkikokemuksesta tiedämme, että ihmisten käsitykset samasta asiasta tai ilmiöstä voivat vaihdella (Ahonen ym. 1994, 114; Metsämuuronen, 2011, 240). Lähtökohtana on ajatus siitä, että ihmisillä on erilaisia ja toisistaan poikkeavia käsityksiä kulloinkin tutkittavasta asiasta (Rissanen, 2009, 36). Keskusteluissa tai opetuksessa voi törmätä siihen, etteivät henkilöt puhu

samasta asiasta, sillä heidän käsityksensä ilmiöstä ovat erilaiset. Jokin tilanne voi ulkoisesti näyttäytyä kahdelle ihmiselle täysin samana, mutta heidän mielensisäiset käsityksensä ohjaavat toimintaa täysin erilaiseen suuntaan (Marton, 1996, 178). Tähän voivat vaikuttaa esimerkiksi ikä, koulutustausta ja kokemukset (Metsämuuronen, 2011, 240). Aikaisemmat käsitykset vaikuttavat siihen, miten ihminen jatkossa ymmärtää uuden kokemuksen (Ahonen ym.1994, 114). Kun tutkitaan ihmisten ymmärrystä joistakin ilmiöistä, konsepteista tai tavoista, voidaan todeta, että on olemassa rajallinen määrä tapoja ymmärtää niitä (Marton, 1990, 143). Fenomenografia tutkii erilaisia ymmärryksen variaatioita tietystä määritellystä ilmiöstä. Meitä kiinnosti etäopetuksen tutkimisen aikana, miten opettajien käsitykset vaikuttivat etäopetuksen ja tuen järjestämiseen kyseisellä ajanjaksolla. Tutkimuksemme kannalta voidaan olettaa, että opettajan etäopetukseen liittyvät käsitykset heijastuvat opettajana olemiseen, hänen toimintaansa ja motivaatioonsa olla tukemassa oppilaan koulunkäyntiä etäopetusjakson aikana.

Fenomenografisen tutkimusotteen avulla aineistosta laaditaan kuvauskategorioita, joilla voidaan esimerkiksi kuvata käsitysten jakautumista eri ryhmissä (Rissanen, 2009, 36). Kuvauskategorioiden loogisia suhteita voidaan jäsentää horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti (Niikko, 2003, 38). Horisontaalisessa systeemissä kuvauskategoriat ovat keskenään tasavertaisia, sillä erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä (Rissanen, 2009, 36). Vertikaalinen systeemi voidaan muodostaa kuvauskategorioiden välisen yleisyyden, tärkeyden tai ajan perusteella. Hierarkkisessa systeemissä kuvauskategoriat ovat eriarvoisia tai -tasoisia keskenään. (Niikko, 2003, 38.) Myöhemmin kuvaamme tarkemmin analyysissä käyttämämme kuvauskategoriajärjestelmän.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään yleensä haastattelulla, kyselyllä, havainnoimalla ja erilaisista dokumenteista kootuista tiedoista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 83). Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet aineistonkeruumenetelmänä kyselylomaketta, jonka julkaisimme sosiaalisessa mediassa. Verkkokyselyjen etu on nopeus sekä kyselyyn vastaamisessa että vastauslomaketta palauttamisessa (Valli & Perkkilä, 2015, 109). Toinen etu on sen taloudellisuus, sillä aineistonkeruuvaiheesta ei aiheudu paljoa kuluja (Valli & Perkkilä, 2015, 109). Mielestämme kolmas etu on ekologisuus, sillä ympäri Suomea ei tarvitse lähettää paperisia kyselylomakkeita, joihin kaikkiin ei todennäköisesti vastata. Verkkokyselylomake sopi hyvin tarkoituksiimme, sillä tavoittemme oli kerätä aineistoa nopeasti eri puolelta Suomea ja kyselylomake mahdollisti aineistonkeruun laajalta alueelta ilman kustannuksia. Teimme kyselyn käyttämällä Google Forms -kyselylomakepohjaa ja jaoimme lomakkeen Facebookissa eri viestintäkanavilla, jotka oli suunnattu alakoulun luokanopettajille ja

erityisopettajille. Facebookissa suosituimmaksi vastauspaikaksi osoittautui ”Alakoulun aarreaitta” -sivusto, jossa aihe herätti myös keskustelua. Saimme aineiston kasaan nopeasti, sillä opettajat vastasivat innokkaasti. Kyselyyn vastaajia kertyi viikon aikana lähes sata, mikä yllätti meidät positiivisesti.

3.2 Tutkimuskysymykset ja tavoitteet

Tutkimuksemme tarkoitus on selvittää alakoulun opettajien käsityksiä siitä, miten etäopetus ja tuki järjestettiin etäopetuksen ajanjaksona 18.3.–14.5.2020 aikana sekä miten toiminnanohjaus ja itseohjautuvuus näkyivät oppilaiden työskentelyssä etäopetuksen aikana ja etäopetuksen jälkeen. Tutkimus rajattiin koskemaan alakoulun opettajia. Osallistujat ovat alakoulun luokanopettajia, laaja-alaisia erityisopettajia ja erityisluokanopettajia. Tutkimusta ohjaavat kaksi tutkimuskysymystä:

- 1. Miten tuki on etäopetuksessa järjestetty?*
- 2. Miten oppilaiden toiminnanohjauksessa ja itseohjautuvuudessa on tapahtunut muutosta etäopetusjakson aikana ja jälkeen?*

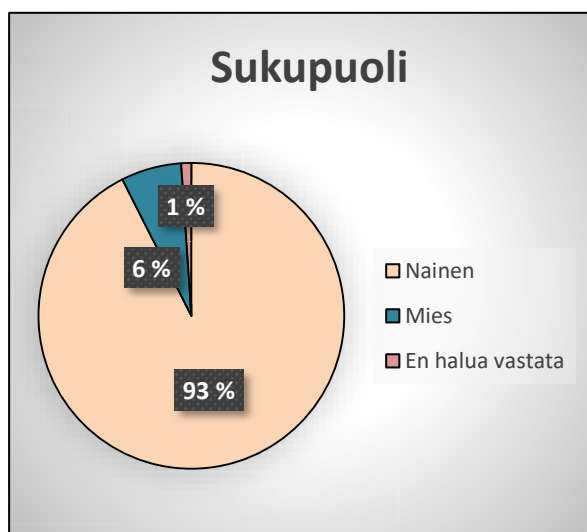
Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrimme selvittämään, miten tuki on etäopetuksessa järjestetty ja millä välineillä se on toteutettu. Tuen osalta tarkastelemme kolmiportaista tukea ja sen järjestämistä etäopetusympäristössä. Oppilailla on oikeus saada tukea heti tarpeen ilmaantuessa, joten kolmiportaisen tuen portaiden piti olla käytössä myös etäopetuksessa. Etäopetus on ajankohtainen aihe ja tutkimuksia siitä löytyy vielä vähän. Oman tutkimuksemme näkökulman olemme rajanneet koskemaan erityisesti tukea ja sen toteutumista alakoulun etäopetuksessa. Oletamme, että joidenkin oppilaiden osalta tuen tarve vähenee, kun koulua käydään etänä. Esimerkiksi sosiaaliset tekijät eivät vaikuta koulussa suoriutumiseen etäopetuksessa niin paljon kuin lähiopetuksessa. Helsingin Sanomissa (Liiten, 2020) julkaistun artikkelin mukaan lapset kertoivat kiusaamisen vähentyneen etäopetuksen aikana. Aiheesta oli tehty laaja kysely, johon vastanneita oli noin 50 000 peruskoulun 1.–9. luokkalaista. Oletamme erilaisten ärsykkeiden ja häiriötekijöiden vähenevän, kun oppilaat eivät ole kaikki samassa luokkahuoneessa.

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitimme, näkyikö oppilaiden toiminnanohjauksessa ja itseohjautuvuudessa muutosta etäopetusjakson aikana ja jälkeen. Etäopetusjakso kesti noin

kaksi kuukautta, jonka jälkeen oppilaat palasivat kahdeksi viikoksi lähiopetukseen. Etäopetuksen on todettu vaativan oppilailta itseohjautuvuutta ja metakognitiivisia taitoja (Isomäki, 2020). Oletamme oppilaiden itseohjautuvuuden ja toiminnanohjaustaitojen parantuneen etäopetusjakson aikana, sillä nämä tekijät korostuvat etäopetuksen toteuttamisessa. Itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen teemat valikoituivat tämän vuoksi tutkimuskysymyksiimme. Lisäksi olimme kiinnostuneita, miten opettajat määrittelevät itseohjautuvuutta ja toiminnanohjausta. Emme määritelleet käsitteitä valmiiksi kyselylomakkeeseen, sillä halusimme selvittää opettajien määrittelemiä itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen merkityksistä.

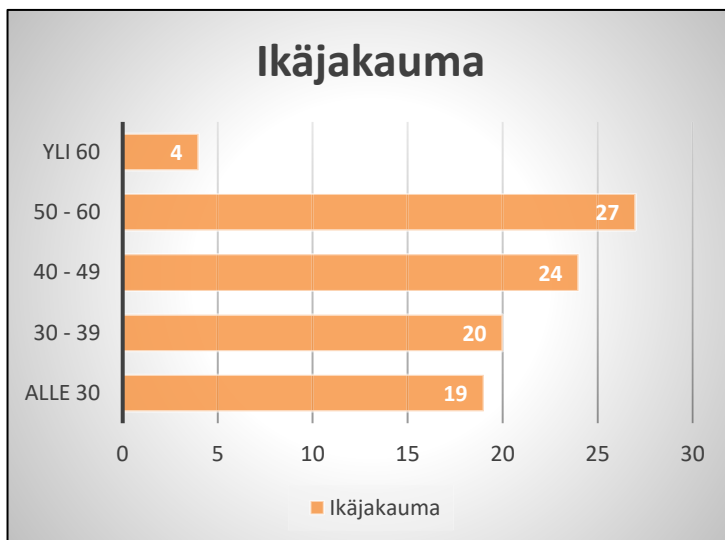
3.3 Aineiston esittely

Tutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan 97 vastaajaa, jotka työskentelivät luokanopettajina, erityisluokanopettajina ja laaja-alaisina erityisopettajina. Tarkoituksemme oli tutkia tuen toteutumista suomalaisissa alakouluissa etäopetuksen aikana 18.3.–14.5.2020. Joutuimme rajaamaan aineiston ulkopuolelle kolme osallistujaa, koska he eivät vastanneet kriteereitämme. Hylätyistä osallistujista kaksi työskenteli koronaepidemian ajanjaksolla vain yläluokilla ja yksi ei työskennellyt suomalaisessa peruskoulussa. Kuviossa 5 on nähtävissä lopullisen tutkimusotoksen osallistujien sukupuolijakauma. Lopullisen tutkimusotoksen muodostivat $n=94$ osallistujaa, joista naisia oli $n=87$ (93 %) ja miehiä $n=6$ (6 %). Yksi osallistujista $n=1$ (1 %) valitsi sukupuoleksi vaihtoehdon ”En halua vastata” anonymiteetin vuoksi.



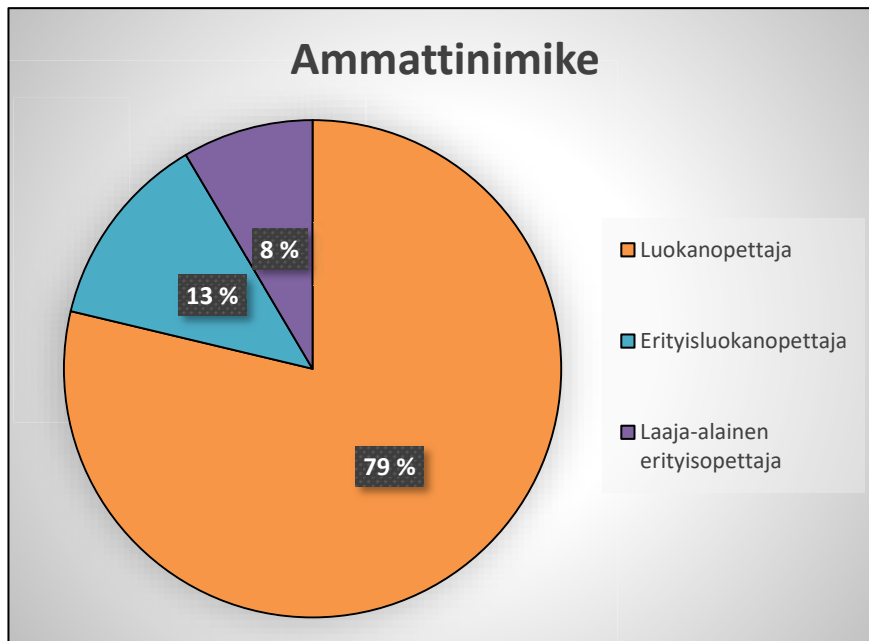
Kuvio 5. Osallistujien sukupuolijakauma.

Osallistujien ikäjakauma esitetään kuviossa 6. Tutkimukseen osallistui monipuolisesti vastaajia eri ikäluokista. Heidän lukumääränsä kasvoi siirryttäessä ikäluokasta seuraavalle eli mitä suurempi ikäluokka sitä suurempi osallistujamäärä. Poikkeus tähän oli yli 60-vuotiaiden ryhmä, jonka osallistujat oletettavasti ovat lähempänä eläkeikää. Alle 30-vuotiaiden ikäluokkaan kuuluvia osallistujia oli n=19 henkilöä, seuraavassa ikäluokassa (30–39-vuotiaat) osallistujia oli n=20 henkilöä ja keskimmäisen ikäluokan (40–49-vuotiaat) muodostivat n=24 osallistujaa. 50–60-vuotiaiden ikäluokassa osallistujia oli määrällisesti eniten eli n=27 henkilöä ja yli 60-vuotiaiden ikäluokan muodosti n=4 osallistujaa.



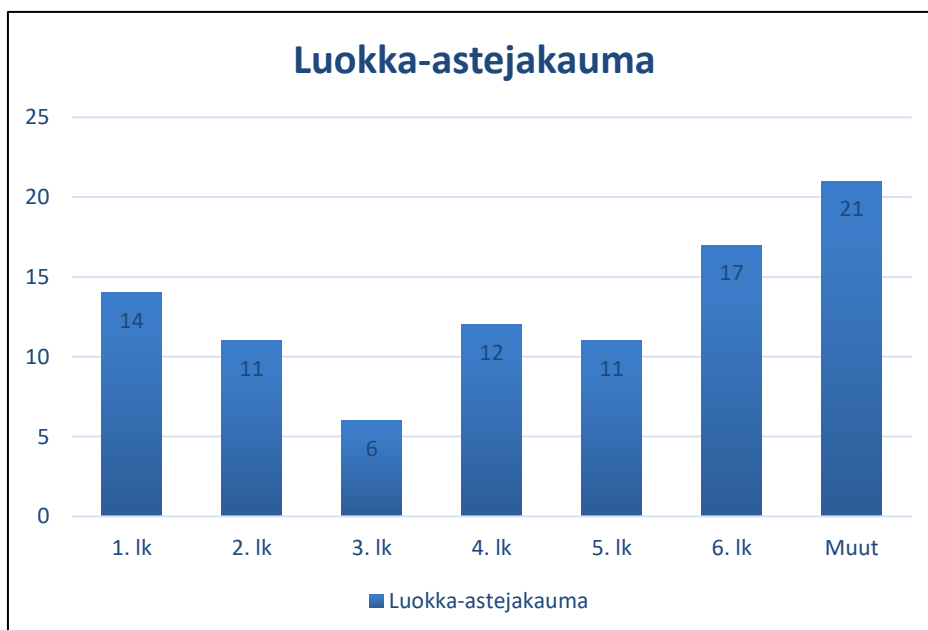
Kuvio 6. Osallistujien ikäjakauma.

Kysyimme, millä ammattinimikkeellä osallistujat työskentelivät etäopetusjakson aikana. Tutkimukseen valikoitui yhteensä n=94 osallistujaa, joista n=74 (79 %) oli luokanopettajia, n=12 (13 %) erityisluokanopettajia ja n=8 (8 %) laaja-alaisia erityisopettajia. Kyselylomakkeessa ei ollut ”epäpätevänä opettajana työskentely” -vaihtoehtoa, joten emme tiedä, onko joku osallistujista työskennellyt epäpätevänä. Halusimme vastauksia kaikilta alakoulussa työskenteleviltä oppilaille tukea tarjonneilta opettajilta. Luokanopettaja tarjoaa luokassa tukea kaikille oppilaille ja erityisopettaja antaa yksilöllisempää tukea painottuen tehostetun ja erityisen tuen oppilaisiin. Oletimme, että tuki tarjotaan etäopetuksessa saman periaatteen mukaisesti. Osallistujien ammattinimikkeet kevään etäopetusjakson ajalta on esitelty kuviossa 7.



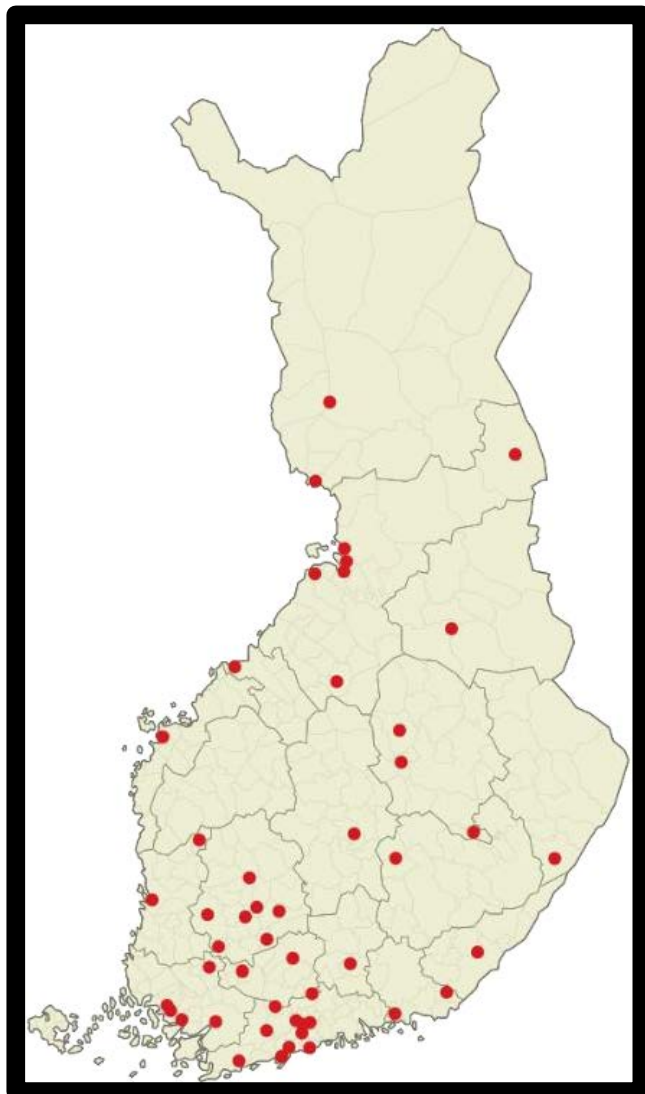
Kuvio 7. Osallistujien ammattinimikkeet kevään etäopetus jakson aikana.

Kuviossa 8 esitellään luokka-astejakauma, jossa näkyy luokka-asteet, joilla osallistujat työskentelivät kevään etäopetusjakson aikana. Löysimme jokaiselta luokka-asteelta hyvin osallistujia. Annoimme vastaajille lisäksi mahdollisuuden valita ”muut”. ”Muut” kohdassa vastauksissa korostuivat erilaiset yhdysluokat ja erityisopetuksen pienryhmät, joissa saattoi olla useampi luokka-aste samassa. Eniten vastauksia saimme tähän kohtaan eli ”muut” $n=21$. Perusluokilla eniten osallistujia työskenteli 6. luokalla $n=17$ ja vähiten 3. luokalla $n=6$.



Kuvio 8. Luokka-aste, jolla osallistujat työskentelivät kevään etäopetusjakson aikana.

Halusimme myös selvittää, missä päin Suomea osallistujat työskentelivät etäopetusjakson aikana. Alla olevassa kuviossa 9 on kartta maakunnista, joissa opettajat $n=94$ työskentelivät. Kartta osoittaa, että osallistujia oli lähes kaikista maakunnista ympäri Suomea.



Kuvio 9. Osallistujien paikkakunnat Suomen kartalla.

3.4 Aineiston analyysi

Tutkimusmetodilla tarkoitetaan käytäntöjä ja operaatioita, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja sekä sääntöjä muokattaviksi ja tulkittaviksi aineistosta (Alasuutari, 2011, 82). Tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä on käytetty fenomenografista analyysiä ja kuvailevaa deskriptiivistä analyysiä. Käytämme fenomenografista analyysiä nostaaksemme aineistosta esiin keskeisiä teemoja ja aiheita erityisopettajien ja luokanopettajien käsityksistä etäopetuksen ja oppilaiden tuen toteutumisesta. Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain niin, että analyysin jokainen vaihe vaikuttaa niitä seuraaviin valintoihin ja niiden merkityksiin (Häkkinen, 1996, 39). Deskriptiivisen analyysin keinoin kuvailemme aineistoa erilaisten taulukoiden ja diagrammien avulla. Seuraavaksi käsittelemme tutkimuksemme fenomenografisen analyysin eri vaiheita.

Fenomenografisen analyysin ensimmäinen vaihe on merkitysyksiköiden löytäminen (Huusko & Paloniemi, 2006, 166–167). Aloitimme analyysin lukemalla ensin aineiston läpi huolellisesti useita kertoja ja yritimme samalla löytää siitä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkeitä ilmauksia ja hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsitystä tutkittavasta ongelmasta. Ilmauksien etsinnässä analyysiyksiköksi voidaan valita sana, lause, tekstikappale tai puheenvuoro (Niikko, 2003, 33). Valitsimme ensin analyysiyksiköiksi opettajien ”puheenvuorot” eli kyselylomakkeista saadut opettajien avointen kysymysten vastaukset. Kokosimme kaikki vastaukset tietokoneella samaan tiedostoon, josta muodostimme vähitellen kokonaiskuvan aineistosta. Tiedostossa ei ollut enää osallistujien tunnistetietoja, joten keskityimme pelkästään opettajien vastauksien kokonaisuuteen. Niikon (2003, 33) mukaan tällöin rajat osallistujien välillä häviävät ja huomio keskittyy aineistosta nouseviin merkityksiin. Tutkija määrittelee merkitysyksikön lukemalla ilmaisut ja tarkkailemalla, miten laajalle niiden ajatusyhteydet ulottuvat aineistossa (Ahonen, 1994, 143).

Analyysin toisessa vaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi (Niikko, 2003, 34–35; Häkkinen, 1996, 42). Häkkisen (1996, 42) mukaan tässä vaiheessa keskitytään kategorioiden rajojen määrittämiseen vertaamalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Suoritimme ryhmittelyn vertaamalla merkityksellisiä ilmauksia toistensa kanssa. Etsimme lainauksista samankaltaisuuksia ja eroja, joiden pohjalta muodostimme vähitellen eri kategorioita. Aineistoanalyysi on aineiston lukemisen ja merkityksellisten ilmausten reflektoinnin jatkuva kehä. Analyysi lähtee aineistosta

eikä sitä voida tehdä valmiin luokittelurungon tai teorian pohjalta. Alkuperäinen pohjamme oli kyselylomakerunko, mutta ymmärsimme pian, että tekemämme kyselypohjan rakenne on unohdettava, että aineistoa voi käsitellä syvällisemmin. Tässä vaiheessa analyysia määrittelimme jo joitain eri käsiteryhmiin kuuluvia kriteereitä, joilla kutakin käsiteryhmää määritetään. Niikon (2003, 34–35) mukaan kriteerien määrittämisessä ilmaukset käsitetään ajatukselliseksi kokonaisuudeksi.

Analyysin kolmannessa vaiheessa analyysi etenee kategorioiden kuvaamiseen abstraktimmalla tasolla ja niiden välisten suhteiden tarkentamiseen (Huusko & Paloniemi, 2006, 168). Kuvauskategoriat edustavat abstraktimpaa kuvaustasoa kuin käsitysten kuvaukset yksilötasolla (Häkkinen, 1996, 33). Kategorioiden rajat määritellään sisällön perusteella siten, etteivät kategoriat mene limittäin toistensa kanssa (Niikko, 2003, 36; Marton, 1994). Tässä vaiheessa sovelsimme fenomenografista analyysia meille sopivaksi ja teimme aineistolle värikoodauksen selkeyden vuoksi. Tekstinkäsittelyssä väreillä koodaaminen tarkoittaa käytännössä joko värillisten fonttien käyttämistä haluttujen tekstikohtien merkitsemiseen tai väreillä maalaamista koodien tunnuksiksi (Saaranen-Kauppinen, Puusniekka, Kuula, Rissanen & Karvinen, 2009, 90). Käytimme aineistoanalyysissämme molempia tapoja hahmottamaan kategorioita selkeästi. Tutkimusaineistomme oli suuri, joten koodit toimivat aineistossa eräänlaisina osoitteina, ja niitä hyödyntämällä oli helppo poimia laajasta aineistosta tiettyä aihetta käsittelevät kohdat (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 80). Kuvauskategorioiden muodostamisessa tarkoitus on ikään kuin tiivistää erilaiset käsitykset tutkimusaiheesta tiettyihin rajallisiin kategorioihin (Limberg, 2000, 324).

Häkkisen (1996, 34) mukaan yksittäisten kategorioiden tulee olla selkeässä suhteessa ilmiöön niin, etteivät kategoriat mene limittäin toistensa kanssa. Kuvauskategorioiden muodostamisessa tarkoitus on ikään kuin tiivistää erilaiset käsitykset tutkimusaiheesta tiettyihin rajallisiin kategorioihin (Limberg, 2000, 324). Mielestämme löysimme kuvauskategoriat, jotka erosivat selkeästi toisistaan. Jokainen kategoria kertoo jotakin erilaista tietystä tavasta kokea tutkittava ilmiö (Niikko, 2003, 36). Kategorioiden muodostamisessa kiinnostavia ovat käsitysten laadulliset erot eivätkä niinkään niiden määrällinen painottuminen. Esimerkiksi aineiston marginaalisen käsitys voi olla teoreettisesti kaikista mielenkiintoisin (Häkkinen, 1995, 70–73). Valitsimme aineistosta marginaalisesti esimerkiksi häiriötekijöiden yhteydessä mainitut kuvaukset autismin ja Aspergerin kirjon häiriöistä. Näiden erityisryhmien osalta vastauksia oli vain muutama, mutta koimme kuitenkin vastaukset merkityksellisiksi. Mielestämme ne

kuvasivat hyvin etäopetuksessa ilmenevien häiriötekijöiden yhtyettä toiminnanohjaukseen ja itseohjautuvuuteen.

Analyysin neljännessä vaiheessa kuvauskategorioista muodostetaan kuvauskategoriasysteemi, joka on fenomenografisen tutkimuksen tulos (Åkerlind, 2005, 323). Kuvauskategoriasysteemit voidaan kuvata vertikaalisina, horisontaalisina tai hierarkkisina. Vertikaalinen systeemi voidaan muodostaa kuvauskategorioiden välisen yleisyyden, tärkeyden tai ajan perusteella. Horisontaalisissa systeemeissä kuvauskategoriat ovat keskenään tasavertaisia, sillä erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä. Hierarkkisissa systeemeissä kuvauskategoriat ovat eriarvoisia tai -tasoisia esimerkiksi laaja-alaisuuden perusteella. (Niikko, 2003, 38.) Kuvauskategoriasysteemiä kutsutaan myös tulosalueeksi (Huusko & Paloniemi, 2006, 169). Loimme aineistostamme viisi kuvauskategoriaa, jotka vakiintuivat vielä fenomenografisen analyysin viimeisessä vaiheessa. Nämä viisi kuvauskategoriaa ovat teknologia, henkilökohtainen tuki ja ohjaus, itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus sekä hyvinvointi, ja ne muodostavat tutkimuksemme kuvauskategoriasysteemin eli tulosalueen. Kuvauskategoriasysteemimme on luonteeltaan horisontaalinen, sillä kuvauskategoriamme ovat keskenään samanarvoisia ja erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä.

Yhdistimme tutkimuksessamme sekä fenomenografista analyysia että kuvailevaa deskriptiivistä analyysia. Aineistomme tuloksia kuvaillaan diagrammeilla ja kuvioilla niin aineistomme esittelyssä kuin tutkimuksen tuloksissakin. Keskeisiä tuloksia voidaan havainnollistaa sopivissa määrin taulukoin ja kuvioin (Heikkilä, 2014). Fenomenografisen analyysin käsittelyvaiheiden jälkeen teimme tutkimustuloksia käsittelevän 4. luvun alkuun taulukon kuvauskategoriasysteemistämme. Taulukossa näkyy kuvauskategoriasysteemin jako kuvauskategorioihin. Tulosten esittelyssä käytämme havainnollistavana apuna taulukoita myös yksittäisistä kuvauskategorioista, joissa näkyy jokaisen kuvauskategorian jako alakategorioihin. Käytimme taulukoissa jo aikaisemmin määrittelemäämme värikoodausta, jonka avulla tulokset pystytään esittämään selkeämmin. Deskriptiivinen eli kuvaileva analyysi havainnollistaa nopeasti lukijalle tulosten merkityksiä. Kuvauskategoriataulukot toimivat hyvin myös asioiden tiivistelminä. Heikkilä (2014) toteaa, että lukijaa helpottaa, mikäli keskeisistä tuloksista tehdään yhteenveto, joka voi olla myös taulukon tai kuvion muodossa. Seuraavassa luvussa käytämme tuloksien esittelyn yhteydessä kuvauskategoriasta käsitettä pääteema ja alakategoriasta käsitettä alateema, sillä koimme näiden käsitteiden olevan helpommin lähestyttäviä ja ymmärrettäviä.

4 Tulokset

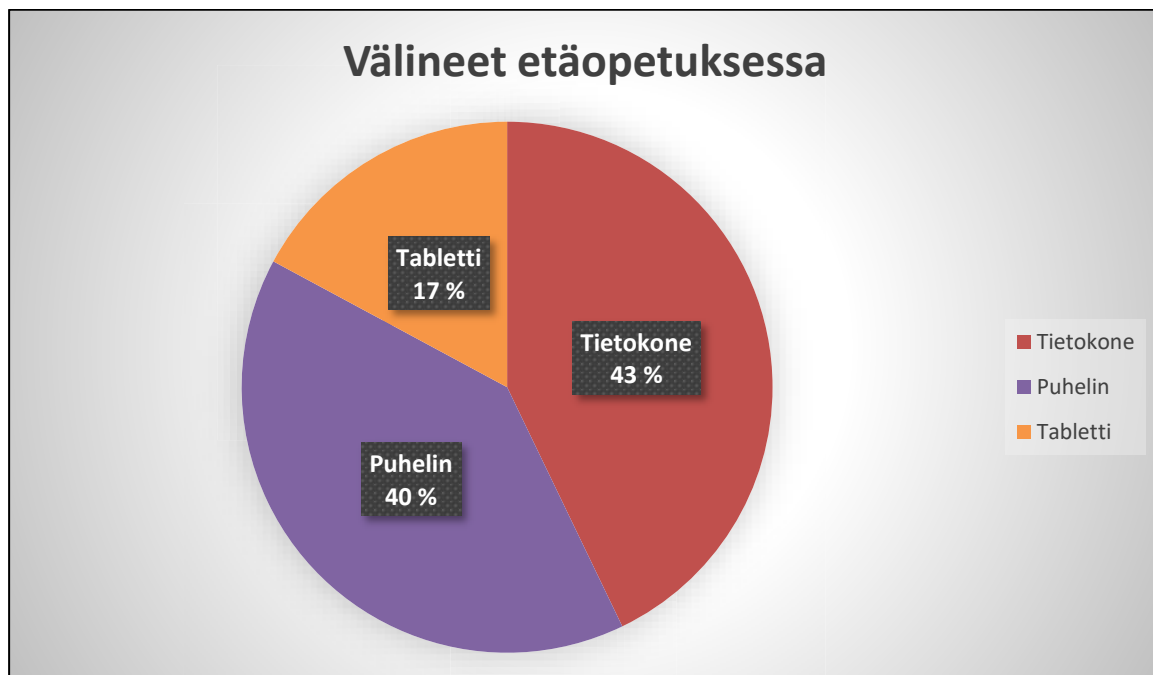
Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tuloksia. Vastauksissa korostui viisi erilaista teemaa: 1. teknologia, 2. henkilökohtainen tuki ja ohjaus, 3. yhteistyö kodin kanssa, 4. työhyvinvointi ja 5. itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus etäopetuksessa. Käsitlemme jokaista teemaa ja havainnollistamme niitä esimerkeillä. Lisäksi teemat on jaettu alateemoihin, jotka tarkentavat pääteemojen sisältöä. Oheisessa taulukossa 1 esittelemme tutkimuksemme pääteemat. Pääteemat on värikoodattu tulosten selkeyttämiseksi.

PÄÄTEEMAT
1. Teknologia
2. Henkilökohtainen tuki ja ohjaus
3. Yhteistyö kodin kanssa
4. Työhyvinvointi
5. Itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus etäopetuksessa

Taulukko 1. Tutkimuksen pääteemat.

4.1 Teknologia

Teknologian merkitys nousi keräämämme aineiston keskeisimmäksi teemaksi, sillä se muodosti raamit kevään etäopetuksen toteutukselle. Äkillinen siirtymä lähiopetuksesta etäopetukseen vuoden 2020 maaliskuussa oli mahdollista erilaisten teknisten välineiden ja sovellusten ansiosta. Oheisessa kuviossa 10 näytetään etäopetuksessa käytetyt yleisimmät välineet, ja se on laadittu kyselylomakkeen vastauksien pohjalta. Kyselylomakkeen samaisen osion 1. kohdassa tiedusteltiin, millä välineillä osallistujat toteuttivat etäopetusta. Määrittelimme vastausvaihtoehdoiksi puhelimen, tietokoneen ja tabletin. Kysymyksessä pystyi valitsemaan useita vastausvaihtoehtoja ja avoimeen kohtaan sai täydentää, jos käytössä oli muu mainitsematta jätetty laite. Avoimessa kohdassa mainittiin uutena laitteena yhdessä vastauksessa Chromebook, mutta muuten vastaukset eivät olleet tutkimukselle relevantteja. Oletettavasti myös muilla osallistujilla on ollut käytössään Chromebook, mutta se on merkitty vastauksessa tietokoneeksi. Kuvio näyttää, että osallistujista suurin osa vastasi käyttäneensä etäopetuksen toteuttamisen välineenä tietokonetta $n=90$ (43 %), seuraavaksi yleisimpänä välineenä oli puhelin $n=84$ (40 %) ja kolmantena välineenä mainittiin tabletti $n=36$ (17 %). Kuviosta tarkastellessa on otettava huomioon, että laitteita sai valita useamman, joten osallistujat ovat voineet käyttää esimerkiksi puhelin ja tietokone -yhdistelmää opetuksen toteuttamisessa. Tämän vuoksi vastaukset ylittävät osallistujien kokonaismäärän $n=94$.



Kuvio 10. Kevään etäopetusjaksolla käytetyt välineet.

Kuvio 11 havainnollistaa kevään etäopetusjaksolla käytettyjä ohjelmia ja sovelluksia sekä niiden käytön yleisyyttä. Kuvio 11 on laadittu edellisen kuvion tavoin kyselylomakkeen vastausten perusteella. Samassa etäopetuksen järjestämisestä koskevassa osiossa kohdassa 2. kysyttiin, millaisia ohjelmia ja sovelluksia osallistujat käyttivät etäopetusjakson aikana. Määrittelimme vastausvaihtoehdoiksi seuraavat: Microsoft Teams, Google Classroom, Google Meet ja WhatsApp. Kysymyksessä pystyi valitsemaan useita vastausvaihtoehtoja. Avoimeen kohtaan sai kirjata muut käytetyt mainitsematta jättämämme ohjelmat ja sovellukset. Kuvio näyttää, että asettamamme vastausvaihtoehdot olivat kaikista yleisimpiä; WhatsAppia ilmoitti käyttäneensä n=67 osallistujaa, Google Meet -sovellusta n=51 osallistujaa, Microsoft Teams -sovellusta n=43 osallistujaa ja Google Classroomia käytti osallistujista n=39 henkilöä. Avoimista vastauksista yleisimpiä ohjelmia ja sovelluksia olivat sähköinen opetusmateriaali n=17, Wilma n=13, Google Hangouts n=7 ja Qridi n=6. Vastausten sähköinen opetusmateriaali sisältää muun muassa Otavan verkkomateriaalit, Aivot - ympäristöopin digitaalisen oppimateriaalin, kirjasarjojen omat ohjelmat ja Kahoot! -sovelluksen. Eniten käyttäjiä oli WhatsAppilla n=67 ja vähiten Qridillä n=6. Myös tätä diagrammia tarkastellessa on hyvä huomioida, että osallistujat ovat voineet käyttää useita eri sovelluksia, kuten esimerkiksi WhatsAppia, Google Classroomia ja Otavan verkkomateriaalia. Koska kyseessä oli monivalintakysymys, vastaukset ylittävät osallistujien kokonaismäärän n=94.



Kuvio 11. Kevään etäopetusjaksolla käytetyt ohjelmat ja sovellukset.

Teknologia
1) Tekninen osaaminen
2) Puutteet laitteissa
3) Verkkoyhteydet
4) Teknologia tulevaisuuden opetuksessa

Taulukko 2. Pääteema jaettuna alateemoihin.

Aineistomme ensimmäinen pääteema on teknologia. Edellä käsittelemämme kaavio 2 ja diagrammi 3 liittyvät teknologian pääteemamme taustoitukseen. Yllä olevaan taulukoon 2 olemme jaotelleet teknologian pääteeman neljään alateemaan: 1) *tekninen osaaminen*, 2) *puutteet laitteissa*, 3) *verkkoyhteydet* ja 4) *teknologia tulevaisuuden opetuksessa*. *Tekninen osaaminen* käsittää opetushenkilöstön, oppilaiden ja huoltajien taidot ja niiden puutteet laitteiden ja sovellusten käytössä. *Puutteet laitteissa* sisältää esimerkiksi opettajan laitteiden ja työpuhelimien puutteet, oppilaiden laitteiden puutteet sekä tästä aiheutuvan eriarvoisen aseman laitteiden suhteen. *Verkkoyhteyksissä* nousivat esiin verkkoyhteyksien haasteet ja *teknologian tulevaisuuden opetuksessa* etäopetuksen potentiaali poikkeustilanteissa ja lisäresurssina esimerkiksi kielten opetuksessa ja valinnaisissa aineissa. Lisäksi teknologian tulevaisuuden opetuksen alateeman käsittelyn yhteydessä korostuivat etäopetuksen soveltuvuus toisen ja kolmannen asteen koulutuksissa sekä etäopetuksen hyöty monipuolisen koulutien takaajana erilaisista rajoituksista huolimatta.

Tarkastelemme alateemoista ensimmäisenä 1) *teknistä osaamista*. Teknisen osaamisen haasteet nousivat vastauksissa esiin merkittävästi. Esimerkissä 1 osallistuja toivoi, että opettajat saisivat koulutusta teknisten laitteiden ja digitaalisen materiaalin käyttöön työajalla. Monet osallistujat kertoivat, että joutuivat perehtymään laitteiden ja sovellusten käyttöön omalla ajalla, jolloin työpäivät venyivät jopa 12 tunnin mittaisiksi. Vastausten perusteella haasteita teknisessä osaamisessa ilmeni niin opettajilla, oppilailla kuin vanhemmillakin. Esimerkissä 2 osallistuja

toivoi niin opettajien kuin perheidenkin perehdyttämistä ja koulutusta, jotta tekniset välineet ja sovellukset tulisivat tutuiksi.

Esimerkki 1: "Opettajan koulutusta digimateriaalin ja laitteiden käyttöön työajalla."

Esimerkki 2: "Välineet ja käytettävät ohjelmat tutuiksi opettajille, vanhemmille ja koululaisille."

Teknisen osaamisen haasteiden lisäksi vastauksissa painottuivat puutteet laitteistossa, ja seuraavaksi tarkastelemme 2) *puutteet laitteissa* -alateemaa. Esimerkissä 1 todetaankin, että etäopetuksessa kaikki lähtee siitä, että jokaisella oppilaalla on kotona tarvittavat tekniset laitteet. Esimerkissä 2 perustellaan, miksi on tärkeää, että tarvittavat laitteet löytyvät jokaisen kotoa. Jos jokaisella oppilaalla on yhdenvertaiset laitteet kotona, ovat oppilaat samalla lähtöviivalla etäopetuksessa. Jos taas osalla oppilaista ei ole laitteita niin joutuvat nämä oppilaat eriarvoiseen asemaan muiden kanssa. Myös teknisen osaamisen alateemaan liittyvä opetushenkilöstön osaamisen taso nousi toisessa esimerkissä esille tasa-arvokysymyksen yhteydessä. Etäopetuksessa ei siis riitä yksistään se, että kaikilla on tasavertaiset laitteet, vaan tarvitaan myös teknistä osaamista niin aikuisilta kuin lapsilta.

Esimerkki 1: "Kaikki lähtee siitä, että oppilailla on tarvittavat välineet kotona; tietokoneet ja puhelimet."

Esimerkki 2: "Oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa laitteiden saatavuuden ja opetushenkilöstön osaamisen suhteen."

Laitteiden puutteissa tuotiin esiin myös työpuhelimien puuttuminen, jolloin monet opettajat olivat joutuneet käyttämään omaa henkilökohtaista puhelintaan ja puhelinnumeroaan opetuksen järjestämisessä. Kuten esimerkistä 3 käy ilmi, opettajilla oli puutteita myös teknisissä laitteissa ja verkkoyhteydessä. Erityisesti korostettiin, ettei omien laitteiden ja yhteyksien käyttämisestä saanut minkäänlaista korvausta.

Esimerkki 3: "Työvälineinä oma puhelin, netti ja tietokone, joista ei saatu mitään korvausta."

Kolmanneksi käsittelemme teknologian 3) *verkkoyhteydet*-alateemaa, jossa vastausten mukaan osalla oppilaista oli ongelmia. Esimerkissä 2 kerrotaan, miten oppilas ei päässyt osallistumaan Teams-palaveriin tai saattoi pudota kesken kaiken kokonaan palaverista pois verkkoyhteysongelmien vuoksi. Ongelmien ratkaisussa kodin tuella oli suuri merkitys.

Esimerkki 1: "Etäopetuksessa tulisi huolehtia, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus hyvään nettiyhteyteen..."

Esimerkki 2: "Haasteet liittyivät oppilaiden erilaisiin teknisiin laitteisiin kotona. Välillä kotona ei päästy teams-yhteyteen tai oppilas putosi pois kesken yhteydestä, eikä häntä saatu enää takaisin. Monesta tilanteesta kuitenkin selvittiin kotiväen tuella."

Teknologian viimeinen alakäsité on 4) *teknologia tulevaisuuden opetuksessa*, jossa osallistujat ovat pohtineet teknologian käyttöä ja etäopetuksen mahdollisuuksia tulevaisuuden opetuksessa. Hyvin monissa vastauksissa tähdennettiin, että etäopetus ei sovi pienille oppilaille ja alakouluun, mutta se nähtiin potentiaalisena opetusmuotona toisen asteen koulutuksesta eteenpäin ylemmille koulutusasteille. Esimerkissä 1 etäopetuksen haasteellisuutta peruskoulussa perustellaan oppilaan tuen tarpeella.

Esimerkki 1: "Etäopetus voi olla hyvä vaihtoehto toisen asteen ja korkeakoulutuksen luentomuotoisissa kursseissa. Peruskoulussa koen etäopetuksen turhan vaativana opetusmuotona, varsinkin niille oppilaille, joilla tuen tarve on suuri."

Esimerkeissä 2 ja 3 ollaan sitä mieltä, että teknologian ja etäopetuksen avulla voidaan antaa opetusta erilaisissa poikkeusolosuhteissa, kuten kotikielen opetuksessa ja korvaamaan poissaoloja. Esimerkissä 3 etäopetus myös nähdään olennaisena osana tulevaisuuden koulutusta, joka tarjoaa oppilaille monipuolisen koulutien rajoitteista huolimatta. Jotta etäopetus toimisi tulevaisuudessa, on puitteiden oltava kunnossa. Tämä tarkoittaa, että on muun muassa panostettava laitteistoon, ohjelmistoon ja opettajien kouluttamiseen, kuten esimerkissä 4 todetaan. Kun puitteet etäopetukselle on kunnossa, sen mahdollisuudet ovat rajattomat.

Esimerkki 2: "... En näe kuitenkaan etäopetusta ratkaisuna normaalioloissa annettavaan opetukseen muutoin kuin tietyissä tilanteissa esim. kuten omassa luokassani etänä annetaan kotikielen opetusta, jota ei omalla paikkakunnalla pystytä järjestämään opettajan puuttumisen vuoksi."

Esimerkki 3: "Toimiessaan hyvin, etäopetus on varmasti olennainen osa tulevaisuuden koulumaailmaa ja tarjoaa mahdollisuuden taata monipuolinen koulutie erilaisista rajoituksista huolimatta. Esimerkiksi pitkät sairaslomat tai reissut ovat tilaisuuksia, joissa etäopetusmetodeja voisi hyödyntää tehokkaasti."

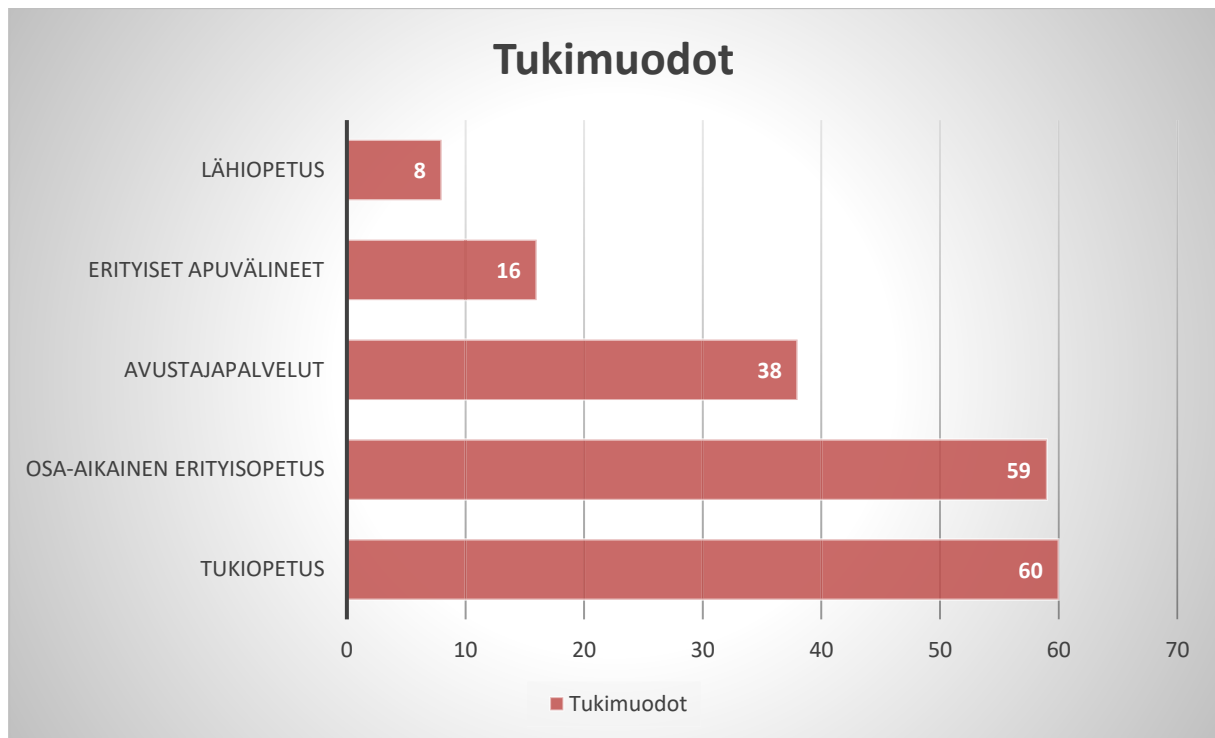
Esimerkki 4: “Jos laitteistoon, ohjelmistoon ja opettajien koulutukseen panostetaan, mahdollisuuksia on vaikka mihin.”

4.2 Henkilökohtainen tuki ja ohjaus

Henkilökohtainen tuki ja ohjaus
1) Tuki kahden kesken tai pienryhmässä
2) Vuorovaikutus
3) Tukiopetus
4) Eriyttäminen
5) Lähiopetus

Taulukko 3. Pääteema jaettuna alateemoihin.

Aineistomme toinen pääteema on henkilökohtainen tuki ja ohjaus. Taulukossa 3 havainnollistamme henkilökohtaisen tuen ja ohjauksen pääteeman jaottelun viiteen alateemaan: 1) *tuki kahden kesken tai pienryhmässä*, 2) *vuorovaikutus*, 3) *tukiopetus*, 4) *eriyttäminen* ja 5) *lähiopetus*. Alateemat ovat yhteydessä toisiinsa, sillä ne kaikki toteutuvat yleensä henkilökohtaisessa tuessa ja ohjauksessa. Alateemaan *tuki kahden kesken tai pienryhmässä* olemme koonneet, millä perusteella tukea annettiin ja ketkä sitä tarjosivat. *Vuorovaikutuksen* yhteydessä kuvailemme henkilökohtaisen vuorovaikutuksen tärkeyttä etäopetuksessa. *Tukiopetuksessa* puolestaan tarkastelemme, miten tukiopetus toteutettiin ja millä perusteella sitä oppilaille tarjottiin. *Eriyttämisessä* osallistujat toivat esiin eriyttämisen määrällisen ja laadullisen näkökulman, jonka lisäksi perusteltiin eriyttämisen hyödyllisyyttä etäopetuksen kontekstissa. Lopuksi käsittelemme *lähiopetuksen* merkitystä etäopetuksessa. Osallistujat nostivat lähiopetuksen yhdeksi olennaiseksi tuen muodoksi etäopetuksen ajanjaksolla, jonka perusteella valikoimme lähiopetuksen yhdeksi henkilökohtaisen tuen ja ohjauksen alateemaksi. Ennen henkilökohtaisen tuen ja ohjauksen käsittelyä tarkastelemme vielä kuviota 12, jossa esittelemme kevään etäopetusjaksolla käytettyjä tukimuotoja, sillä tuki tarjotaan yleensä henkilökohtaisena tukena ja ohjauksena.



Kuvio 12. Tukimuodot kevään etäopetusjaksolla.

Kuviossa 12 esitetään kevään etäopetusjaksolla käytössä olleita tukimuotoja. Kuvio 12 on koottu laatimamme kyselylomakkeen vastauksista saadun tiedon mukaan. Kyselylomakkeen osiossa 3 kartoitimme kolmiportaisen tuen järjestämistä etäopetuksessa. Kohdassa 1. A) kysyimme, millaisia tukimuotoja opettajat ovat tarjonneet oman luokkansa oppilaille kevään etäopetusjakson aikana. Määrittelimme vastausvaihtoehdot Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) avulla. Kysymyksessä pystyi valitsemaan useita vastausvaihtoehtoja ja avoimeen kohtaan pystyi täydentämään muut tarjotut tukimuodot, joita emme olleet lomakkeessa maininneet. Avoimen kysymyksen perusteella virallisten tukimuotojen rinnalle nousi lähiopetus, jota ei luonnollisesti ole opetussuunnitelmassa mainittu, sillä opetus normaaleissa olosuhteissa järjestetään lähiopetuksena. Kuvion perusteella yleisimmiksi tukimuodoiksi nousivat tukiopeus $n=60$, osa-aikainen erityisopetus $n=59$ ja avustajapalvelut $n=38$. Lisäksi käytössä olleita tukimuotoja olivat erityiset apuvälineet $n=16$ ja lähiopetus $n=8$. Eniten vastauksia sai tukiopeus $n=60$ ja vähiten lähiopetus $n=8$.

Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan henkilökohtaisen tuen ja ohjauksen alateemoja esimerkkien kautta. Tarkastelemme ensimmäisenä 1) *tukea kahden kesken tai pienryhmässä*. Kahden kesken ja pienryhmässä tarjottavaa tukea antoivat kevään etäopetusjakson aikana erityisopettajat, luokanopettajat sekä koulukäynninohjaajat ja -avustajat. Kahden keskeistä ja pienryhmässä tarjottavaa tukea perusteltiin vastauksissa monista eri näkökulmista, kuten huolta

herättävien oppilaiden ja tehtävien suoriutumisen haasteiden sekä arvioinnin näkökulmasta. Osallistujien vastauksissa korostui tuki pienryhmässä tai kahden kesken erityisesti huolta herättävien lasten kohdalla. Seuraavassa esimerkissä 1 huolta herättävistä oppilaista oli opettajien johdolla koottu pienryhmä, jossa tehtävät tehtiin ja tarkastettiin yhdessä erityisopettajan tai S2-opettajan kanssa. Aineistostamme nousi esiin huoli suomea toisena äidinkielenään opiskelevista oppilaista, sillä heillä oli usein vaikeuksia ymmärtää suomenkielistä opetusta ja kirjallisia tehtävänantoja.

Esimerkki 1: “Etäopetuksen aikana huolta herättävistä oppilaista koottiin pienryhmä, joka kokoontui kerran viikossa laaja-alaisen erityisopettajan tai S2-opettajan johdolla tekemään ja tarkistamaan keskeisimmät tehtävät. Opettajat valitsivat ne oppilaat, keille tätä tarjottiin. Etäopetuksen henkilökohtaisesta tuesta vastasi etäopettaja eli minä. Pieni osa huoltajista pyysi sitä ja muutamalle huolta herättävälle tarjosin sitä itse.”

Huolta herättävien oppilaiden lisäksi pienryhmää tai kahden kesken annettavaa tukea on perusteltu oppilaan kokemuksella tehtävän vaikeudesta. Esimerkissä 2 henkilökohtaisen tuen tarjoamista oppilaalle tai pienryhmälle onkin perusteltu sillä, että opeteltava asia on tuntunut haasteellisesta. Esimerkissä 3 pienryhmää on perusteltu vaikeuksien lisäksi sillä, että arviointi onnistuu paremmin pienryhmässä kuin koko luokan kesken.

Esimerkki 2: “Yhteisten Teams-kokousten lisäksi Teams-videoyhteys suoraan oppilaaseen tai pieneen ryhmään, kun jokin asia oli tuntunut vaikealta.”

Esimerkki 3: “Pienryhmissä tuki toteutui parhaiten. Siinä huomasin hyvin jokaisen edistymisen ja pulmat.”

Seuraavaksi tarkastelemme 2) vuorovaikutuksen merkitystä henkilökohtaisessa tuessa ja ohjauksessa. Opettajat korostivat vastauksissaan sekä opettajan että oppilaan mahdollisuutta tulla kuulluksi, ymmärretyksi ja nähdyksi ohjauksen aikana. Seuraavassa esimerkissä 1 nostettiin esille henkilökohtaisen yhteyden ja vuorovaikutuksen tärkeyttä etäopetuksessa. Esimerkissä 2 puolestaan korostuu oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen lisäksi myös oppilaiden välinen vuorovaikutus ja yhteisöllisyys. Työskentelymenetelmissä tulisi huomioida yhteistyön ja yhteisöllisen oppimisen merkitys, sillä etäopetuksessa oppilailta jäi uupumaan lähiopetuksen fyysinen vuorovaikutus. Useissa vastauksissa ehdotettiin koulunkäynnin rinnalle myös vapaa-aikaan ulottuvien virtuaalisten välituntien ja muiden yhteisöllisyyttä ylläpitävien aktiviteettien järjestämistä.

Esimerkki 1: “Yhteydenpidon mahdollisuus oppilaaseen esim. puhelimen ja Teamsin kokousten avulla. Ennen kaikkea tarvitsimme sitä, että näimme toisemme ja kuulumme toistemme äänen. Oppilaan ymmärrys asiaan vahvistui paremmin, kun minä olin videolla tai puhuin suoraan oppilaan kanssa.”

Esimerkki 2: “...erilaisten yhteisöllisten sovellusten ja ryhmätyömahdollisuuksien opetteleminen ja käyttäminen sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseksi oppilaiden kesken...”

Kolmas käsittelemämme henkilökohtaisen tuen ja ohjauksen alateema on 3) *tukiopetus*. Tutkimukseen osallistujien vastauksissa painotettiin, että tukiopetus järjestettiin ensisijaisesti etäyhteydellä henkilökohtaisesti tai pienryhmässä. Esimerkissä 1 kuitenkin tähdennettiin, että tukiopetusta järjestettiin tarpeen mukaan myös lähiopetuksessa. Tukiopetusta perusteltiin oppilaiden vaikeuksilla tehtävien teossa, jotka tulivat ilmi joko oppilaalta itseltään tai perheeltä (esimerkki 2). Kodin merkitys korostui tukiopetuksen järjestämisessä, jos huoltajat huomasivat lapsellaan olevan pulmaa tehtävien teossa. Toisaalta oppilaan tarve tukiopetukseen saattoi jäädä tunnistamatta, jos perheen tuki oli puutteellista. Tällöin tuen tarpeen arviointi jäi ensisijaisesti opettajan vastuulle.

Esimerkki 1: “Mahdollisuus opiskella koululla. Tässä toimi ennakoiva tukiopetus: oppilaan kanssa käytiin koululla lähiopetuksena vaikea asia etukäteen läpi, jolloin hänellä oli helpompi pysyä opetuksessa mukana, kun asia käytiin koko ryhmän kanssa läpi.”

Esimerkki 2: “...Jos huomattiin vaikeuksia tai oppilas tai kotiväki niistä kertoivat, otettiin yhteyttä oppilaaseen ja järjestettiin puhelimen tai Teams-videoyhteyden avulla lisää opetustuokiota. Oppilas sai siis opettajalta tarvittaessa tukiopetusta.”

Neljäntenä henkilökohtaisen tuen ja ohjauksen alateemana tarkastelemme 5) *eriyttämistä tukimuotona*. Eriyttäminen tapahtui vastausten mukaan määrällisesti ja laadullisesti. Esimerkeissä 1 ja 2 osallistujat kuvailivat, että oppilaille annettiin eritasoisia tehtäviä, joissa huomioidaan oppilaiden tuen tarve ja osaaminen. Eriyttämistä tukikeinona perusteltiin muun muassa omatoimisuudella ja kertaavalla opiskelulla. Lisäksi esimerkissä 3 osallistuja nosti esiin sosiaalisen paineen merkityksen eriyttämisessä etäopetusjaksolla. Etäopetuksessa oppilaiden välinen vertailu väheni, jolloin sosiaalista painetta oli luonnollisesti vähemmän.

Esimerkki 1: “Rakensin jokaiselle oppilaalle monisteniput äidinkielestä ja matematiikasta. Oppilaiden taso niin vaihteleva, että jokainen oppilas sai oman monistepaketin, joissa osa eriytetty paljon alaspäin, osalla joissain oppiaineissa eriytettiin ylöspäin...”

Esimerkki 2: ”Erityisluokassa kaikki tuki on erityistä ja eriytettyä, se näkyi esim. erilaisena opiskeluvauhtina, erilaisina tehtävänantoina ja eri laajuisina tehtävinä!”

Esimerkki 3: ”Eriyttäminen toimi tehokkaasti etäopetusjaksolla... Jopa ajoittain paremmin kuin lähiopetuksessa, sillä vertaaminen toisen oppilaan tehtäviin jäi kokonaan pois...”

Viimeinen henkilökohtaisen tuen ja ohjauksen alateemana tarkastelemme 4) *lähiopetusta*, joka nousi vastauksissa virallisten tukimuotojen lisäksi merkittävänä tukimuotona. Lähiopetusta tarjottiin pääsääntöisesti erityisen tuen oppilaille (esimerkki 1), mutta vastauksissa nousi myös tehostetun tuen oppilaiden mahdollisuus lähikouluopetukseen (esimerkki 2).

Esimerkki 1: ”Erityisen tuen oppilaille oli mahdollistettu lähiopetus koulullamme.”

Esimerkki 2: ”Tehostetun tuen oppilaat saivat opetusta erityisopettajalta. Joillekin tarjottiin myös mahdollisuutta tulla lähiopetukseen.”

Esimerkissä 3 lähiopetukseen siirryttiin usein etäopetuksessa ilmenneiden suurten haasteiden takia, jolloin vanhemmat ottivat yhteyttä opettajaan. Lähiopetusta perusteltiin aikuisen henkilökohtaisen ohjauksen ja läsnäolon merkityksellä. Oppilaiden haasteet liittyivät keskittymiseen ja tehtävien tekemättä jättämiseen (esimerkki 4).

Esimerkki 3: ”Lisäksi muutama oppilas siirtyi lähiopetukseen suurien haasteiden takia ja vanhempien toivomuksesta. Lähiopetuksessa sai enemmän ohjausta ja aikuinen läsnä tehtäviä tehdessä.”

Esimerkki 4: ”Oppilas, jonka keskittyminen kotona oli vaikeaa, tehtävät jäivät tekemättä ja kodin tuki oli heikkoa, siirtyi huoltajien suostumuksella lähiopetukseen...”

4.3 Yhteistyö kodin kanssa

Aineistomme kolmas pääteema on yhteistyö kodin kanssa. Kodin merkitys korostui etäopetukseen siirryttäessä, sillä opettaja ei voinut olla enää kasvokkain auttamassa ja tukemassa oppilaan koulutyöskentelyä. Huoltajille siirtyi paljon vastuuta lapsen koulunkäynnin sujumisesta, vaikka opettajat olivat päivän aikana usein tavoitettavissa. Alla olevassa taulukossa 4 havainnollistamme Yhteistyö kodin kanssa -jaottelun kolmeen alateemaan: 1) *oppilaan koulunkäyntiin liittyvä yhteydenpito* 2) *kodin tuki* ja 3) *huoli lapsesta*. Oppilaan

koulunkäyntiin liittyvä yhteydenpito liittyi yleiseen yhteydenpitoon etäopetuksen aikana, kuten tehtävien sujuvuuteen. Opettajien vastauksissa yhteydenpidon todettiin olevan tiivistä erityisesti tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kanssa, eikä niinkään yleisen tuen piirissä. *Kodin tuki* nähtiin merkittävänä ja oppilaan työskentelyä motivoivana tekijänä. Riittämättömän tuen puolestaan koettiin heikentävän oppilaiden yhdenvertaisuutta. Opettajalta tai huoltajalta saattoi nousta *huoli lapsesta*, jolloin asia otettiin tarkempaan käsittelyyn.

Yhteistyö kodin kanssa
1) Oppilaan koulunkäyntiin liittyvä yhteydenpito
2) Kodin tuki
3) Huoli lapsesta

Taulukko 4. Pääteema jaettuna alateemoihin.

Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan ensimmäistä alateemaa, 1) *oppilaan koulunkäyntiin liittyvää yhteydenpitoa*. Etäopetuksessa huoltajiin otettiin usein yhteyttä koulutehtävien työmäärään ja sujumiseen liittyen. Tehtävämäärän arvioiminen oli vastausten perusteella etäopetuksen alussa monelle opettajalle haasteellista, joten huoltajilta saatava tieto oli merkittävässä roolissa yksilöllisten sopivien tehtävämäärien suunnittelussa. Esimerkissä 1 korostetaankin yhteydenpidon tärkeyttä kodin ja koulun välillä.

Esimerkki 1: "...Yhteydenpito huoltajien kanssa työmäärän ja tehtävienteon sujumisessa."

Esimerkeissä 2 ja 3 korostettiin tiivistä yhteydenpitoa huoltajien kanssa tilanteissa, joissa tukea tarvittiin enemmän. Etenkin tehostetun ja erityisen tuen oppilailla yhteydenpitoa pidettiin tärkeänä sujuvassa koulunkäynnissä.

Esimerkki 2: "Tehostetun tuen oppilaista osa oli lähiopetuksessa. Kotona oli myös tehostetun tuen oppilaita etäopetuksessa. Heidän kohdallaan tiivis yhteydenpito koteihin ja oppilaaseen oli erityisen tärkeää. Jos oli vaikeaa, oma opettaja tai erityisopettaja oli yhteydessä..."

Esimerkki 3: "...Luokanopettaja oli myös tiiviisti yhteydessä tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden vanhempiin."

Kotiin pidettiin yhteyttä myös oppilaiden edistymiseen liittyvissä asioissa (esimerkki 4). Muutamit huoltajat ottivat opettajaan yhteyttä oppilaiden itseohjautuvuuden ja

toiminnanohjauksen edistymiseen liittyen. Positiivista yhteydenpitoa pidettiin tärkeänä huoltajien ja opettajan välisessä yhteistyössä, ettei viestintä tapahtuisi vain kielteisten asioiden kautta.

Esimerkki 4: “Kodin puolesta tuli muutamalta viestiä, että osaavat jo itse seurata ohjeita ja edetä verrattuna etäopetusjakson alkuun. Koulussa suulliset ohjeet menivät ehkä paremmin perille, kun kyse on ykkösluokkalaisista.”

Toinen käsittelemämme alateema on 2) *kodin tuki*, joka koettiin vastauksissa merkitykselliseksi koulunkäynnin kannalta (esimerkki 1). Perheiden taloudellinen tilanne ja osaaminen nähtiin vastauksissa oppilaiden tasa-arvoon vaikuttavana tekijänä (esimerkki 2). Kaikilla huoltajilla ei ollut taitoa tukea lapsiaan koulunkäynnissä ja etäopetuksessa heidän antamaansa tukea saattoi heikentää myös huoltajien omat etätyöt (esimerkki 3). Huoltajat saattoivat parhaillaan tehdä samanaikaisesti omia töitä ja toimia lastensa henkilökohtaisina opettajina. Kodin tuki ja merkitys korostuivat tutkimusaineistossa, mutta opettajat eivät olisi kuitenkaan halunneet, että kodin vastuu etäopetuksen järjestämisessä olisi niin suuri. Opetus itsessään etäyhteydellä oli vain niin erilaista kuin lähiopetus, jossa tuen tarjoaminen on helpompaa.

Esimerkki 1: ”...Perheen tuki oli kuitenkin hyvin tärkeä motivoija ja tukija työskentelyssä.”

Esimerkki 2: “Perheiden eriarvoisuus taloudellisesti ja osaamisen kannalta. Laitteita ei kaikilla perheillä käytössä eikä taitoa tukea lapsen koulunkäyntiä.”

Esimerkki 3: ”Tuen puute kotona, sillä vanhemmilla oli omat tärkeät työt.”

Opettajat nostivat esille myös perheen kokonaisvaltaisen tuen koulunkäynnin tuen lisäksi (esimerkki 4). Etäopetus itsessään vaatii paljon tukea kodilta, mutta kodit tarvitsivat myös koululta apua ja ohjeistusta oppilaan etäopetuksen järjestämiseen. Yhteistyössä nousi lisäksi arjen pulmissa auttaminen.

Esimerkki 4: “Arjen pulmissa auttamista, perheen tukemista.”

Kolmas tarkastelemamme alateema on 3) *huoli lapsesta*. Huoli lapsesta syntyi joko koulun tai kodin taholta. Yhteistyötä kodin ja koulun välillä tehtiin molemmin puolin huolen herätessä lapsesta. Opettaja kävi keskusteluja huoltajan kanssa vallitsevasta tilanteesta ja ongelmien jatkuessa oppilas huoltajineen kutsuttiin palaveriin koululle (esimerkit 1 & 2).

Esimerkki 1: “...Erään tehostetun tuen oppilaan äidin kanssa kävimme pitkän ja syvällisen puhelinkeskustelun ja ilmeni monta huolta ja murhetta, jotka yritin ottaa huomioon ja antaa oppilasta motivoivia, sopivan haastavia tehtäviä...”

Esimerkki 2: “...Jos koulunkäynnin haasteet jatkuivat, kutsuttiin oppilas ja mahdollisesti huoltajansakin palaveriin ja jopa tekemään tehtäviä koululle.”

4.4 Työhyvinvointi

Aineistomme neljäs pääteema on työhyvinvointi. Alla olevaan taulukoon 5 olemme jaotelleet työhyvinvoinnin pääteeman neljään alateemaan, joita ovat 1) *kuormittavuus*, 2) *ajankäyttö ja päivärytmi*, 3) *suunnittelu* ja 4) *hallinnolliset tekijät*. *Kuormittavuus* käsittää tekijöitä, jotka vastaajat ovat kokeneet erityisen kuormittavina. *Ajankäyttö ja päivärytmi* sisältää opettajan omaan ajankäyttöön liittyviä kuormittavia tekijöitä ja oppilaiden päivärytmistä johtuvia haasteita. Koululaisten päivärytmin haasteet peilautuivat edelleen myös opettajan omaan ajankäyttöön ja päivärytmiin. *Suunnittelussa* nousivat esiin haasteet, kuten ajankulutus ja korvauksen puute suunnitteluun käytetystä ajasta. Vastaajat olisivat kaivanneet myös enemmän kollegiaalista tukea ja yhdessä suunnittelua. *Hallinnollisissa tekijöissä* nostettiin esiin haasteita, joita oli niin koulu-, kaupunki- kuin kuntatasollakin. Monet vastaajat kertoivat, ettei selkeitä etäopetusta koskevia ohjeistuksia ollut olemassa, vaan saman koulun sisällä saattoi olla monenlaisia toimintatapoja, jolloin osa opettajista kuormittui työmäärästä ja osa puolestaan meni sieltä, missä aita oli matalin.

Työhyvinvointi
1) Kuormittavuus
2) Ajankäyttö ja päivärytmi
3) Suunnittelu
4) Hallinnolliset tekijät

Taulukko 5. Pääteema jaettuna alateemoihin.

Työhyvinvoinnin ensimmäinen alateema on 1) *kuormittavuus*. Tämän alateeman alle olemme koonneet tekijöitä, jotka osallistujat ovat kokeneet haastavina ja kuormittavina. Kuormittavuuden alateema menee hieman limittäin muiden alateemojen kanssa, sillä myös suurin osa niissä esiin tulevista tekijöistä koetaan kuormittaviksi. Tutkimusaineistossa kuvailtiin usein, kuinka kuormittavaksi koettiin työmäärän lisääntyminen, kun opetus- ja ohjeenantotavat muuttuivat radikaalisti siirryttäessä lähiopetuksesta etätyöskentelyyn. Etätyöskentelyyn siirtyminen vaikutti myös työergonomiaan, sillä se muutti työolosuhteita myös siinä suhteessa, että työstä tuli yksipuolista ruudun ääressä istumista. Haasteelliseksi koettiin myös työajan rajaaminen vapaa-ajan kustannuksella. Esimerkissä 2 mainittiin myös oman henkilökohtaisen puhelimen käyttäminen työasioissa, mikä suoraan vaikuttaa vapaa-ajan viettoon, sillä omaa henkilökohtaista puhelinta ei voi sulkea työajan päätyttyä työpuhelimien tavoin. Esimerkissä 3 kerrotaan, kuinka lisää haastetta työssä jaksamiseen toivat myös oppilaat ja perheet, joita ei saatu tavoitettua aiemmin sovitusta huolimatta. Aineistostamme kävi ilmi, että vastaavia ongelmia oli myös laajemmalti, mikä herättää huolta tietyistä tavoittamattomissa olevista oppilaista ja heidän oppimisestaan.

Esimerkki 1: "Opettaminen ja ohjeiden antaminen on työlästä, kun kaikki pitää tehdä kirjallisesti tai etäyhteydellä."

Esimerkki 2: "Työmäärän paisuminen, rajan vetäminen työn ja vapaa-ajan välille sekä oman henkilökohtaisen puhelinnumeron käyttäminen"

Esimerkki 3: "Joskus oli vaikeuksia tavoittaa oppilaita, joko kännykkä oli rikki tai perhe oli sovittuun aikaan jossakin muualla kuin kotona. Työssäjaksaminen tuli itselle haasteeksi ja työmäärä lisääntyi valtavasti."

Seuraavaksi tarkastelemme alateemaa 2) *ajankäyttö ja päivärytmi*. Tämän teeman alle lukeutuvat kuormittavaksi koetut tekijät, jotka liittyvät erityisesti opettajan omaan ajankäyttöön ja oppilaiden päivärytmiin. Esimerkissä 1 osallistuja kertookin, että osalla oppilaista oli haasteita päivärytmin suhteen, jolloin tehtäviä saatettiin palauttaa keskellä yötä. Lisäksi aineistosta nousi myös esiin useita esimerkkejä, joissa oppilaat saattoivat aloittaa tehtävien teon kymmenen aikaan illalla ja kysellä myöhään illasta ohjeita tehtävien tekoon liittyen. Näin oppilaiden päivärytmi voi vaikuttaa opettajan omaan ajankäyttöön, jos opettaja on käytännössä kellon ympäri tavoitettavissa.

Esimerkki 1: “Pienellä osalla oli toiminnanohjauksen ongelmia etäopiskelun aikana, esim. tehtäviä palautui myöhässä, jopa klo 2:00 aamuyöstä.”

Osallistujat myös kertoivat vastauksissaan, miten he ovat kehittäneet päivärytmiään ja miten oppilaiden päivärytmiin liittyviä haasteita voisi ratkaista. Esimerkissä 2 todetaan toimivaksi muodoksi aamun aloittaminen yhdessä oppilaiden kanssa ennen tehtäviin siirtymistä. Tehtävien teon aikana opettaja on tavoitettavissa, jos oppilaat tarvitsevat tukea tai neuvoa. Tämä auttaa myös opettajaa rajaamaan omaa työaikaansa, kun oppilaat saavat selkeät ajat, jolloin hänet voi tavoittaa. Jos luokalle puolestaan osoitetaan vain, mitkä tehtävät tehdään ja palautetaan minäkin päivänä, niin tehtäviä saatetaan tehdä vuorokauden ympäri. Tällöin oppilaat saattavat ottaa yhteyttä opettajaan myöhään illalla, mikä ei edistä työajan rajaamisessa tai kuormittavuuden kokemisessa omassa työssä. Esimerkissä 3 tuodaan esiin myös säännöllisen päivärytmin tärkeys: on tärkeää, että samanlaiset päivärutiinit toistuvat loogisesti, jolloin oppilaille on helpompi hahmottaa, mitä mihinkin aikaan päivästä tehdään.

Esimerkki 2: ”...Aamun yhteinen aloittaminen ja sitten tehtäviin, opettaja langan päässä sovittuina aikoina.”

Esimerkki 3: ”Selkeä päivärytmi ja Teams-kokoukset joka päivä samaan aikaan...”

Toiseksi viimeisessä työhyvinvoinnin alateemassa tarkastelemme osallistujien 3) *suunnitteluun* liittyviä kokemuksia. Aineistosta nousi merkittävä määrä samantyyppisiä kokemuksia, joissa suunnittelutyö koettiin todella aikaa vieväksi ja haastavaksi. Esimerkiksi etäopetusmateriaalien suunnittelu ja valmistelu sekä opetuslustoihin perehtyminen koettiin haastavaksi. Esimerkissä 1 nostetaan myös esiin, ettei suunnittelusta omalla ajalla saanut minkäänlaista korvausta. Monet myös kertoivat esimerkin 2 tavoin suunnittelun olevan yksinäistä, ja he olisivat mieluummin tehneet enemmän yhteistyötä kollegoiden kanssa ja jakaneet ideoita ja ajatuksia.

Esimerkki 1: “...Opetuksen suunnitteleminen vei hirveästi aikaa, eikä lisätyöstä saanut mitään korvausta...”

Esimerkki 2: “Kiinteämpää suunnittelutyötä kollegan kanssa.”

Viimeisin alateema on 4) *hallinnolliset tekijät*, jotka omalta osaltaan luovat puitteet etäopetuksen toteutukselle. Hallinnollisissa tekijöissä esiin nousi esimerkiksi koulu- ja kuntatason haasteita. Vastauksissa korostui toive yhtenäisistä ohjeistuksista ja toimintakäytänteistä saman koulun, kaupungin ja kunnan sisällä. Esimerkissä 1 nostetaan esiin,

kuinka jopa yhden koulun sisällä saattoi olla valtavia eroja toimintakäytännöissä. Esimerkistä 2 puolestaan käy ilmi, että eroja oli myös eri koulujen välisissä toimintatavoissa. Vastauksissa koettiin epäoikeudenmukaiseksi niin opettajia kuin oppilaitakin kohtaan, että osa opettajista piti kaikki tunnit etäyhteydessä lukujärjestyksen mukaan, kun osa opettajista vain jakoi tehtävälistan oppilaille esimerkiksi Wilmassa. Tällöin oppilaat eivät käytännössä saaneet lainkaan opetusta opettajalta, sillä tehtävälistan jakaminen ei ole sama asia kuin opetus. Vastaavanlaisia kokemuksia nousi aineistosta esiin huolestuttavan suuri määrä. Jotkut osallistujista pitivät etä- ja lähiopetusta rinnakkain, mikä koettiin kuormittavana. Tällaiseen toivottiin jatkossa parempaa ratkaisua tai edes muutosta palkassa, kun kahta työtä tehdään samanaikaisesti.

Esimerkki 1: ”Etäopetuksessa pitäisi olla myös yhtenäiset käytännöt siitä, kuinka paljon videotapaamisia tulee järjestää. Jopa saman koulun sisällä osa vain lätkäisi tehtävät Classroomiin, osa taas piti jokaisen oppitunnin etänä lukujärjestyksen mukaan.”

Esimerkki 2: ”Mielestäni olisi kaupungin ja kunnan sisällä ainakin hyvä yhtenäistää etäopetusta. Keväällä oli todella erilaisia käytäntöjä, miten etäopetusta annettiin. Toisissa kouluissa opettajat pitivät 4 tuntia Teamsissa joka päivä, toisissa opettaja ei ollut kertaakaan live-yhteydessä oppilaisiin.”

4.5 Itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus etäopetuksessa

Aineistomme viides pääteema on itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus etäopetuksessa. Havainnollistamme alla olevassa taulukossa 6 jaottelun kahteen alateemaan, joita ovat 1) vastuun ottaminen ja aloitteellisuus sekä 2) häiriötekijät. Vastuun ottaminen ja aloitteellisuus näkyivät osalla oppilaista etäopetuksen aikana ja jälkeen parantuneina itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen taitoina. Toisaalta oppilailla, joilla oli jo ennen etäopetukseen siirtymistä suuria haasteita itseohjautuvuudessa ja toiminnanohjauksessa vaikeudet korostuivat entisestään. Häiriötekijöissä tarkastelemme luokkahuonetyöskentelyyn vaikuttavia tekijöitä, jotka luokassa tavallisesti koetaan häiritsevinä. Häiriötekijät korostuivat vastauksissa etenkin erityisryhmillä.

Itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus etäopetuksessa
1) Vastuun ottaminen ja aloitteellisuus
2) Häiriötekijät

Taulukko 6. Pääteema jaettuna alateemoihin.

Kyselylomakkeessa selvitimme opettajien näkemyksiä oppilaiden itseohjautuvuudesta ja toiminnanohjauksesta etäopetuksen aikana ja sen jälkeen. Emme olleet määritelleet kyselylomakkeeseen, mitä käsitteet tarkoittavat, vaan halusimme opettajien kertovan sisällön merkityksen itse. Käsitteiden merkitykset osoittautuivat opettajien vastauksissa voimakkaasti päällekkäisiksi. Toiminnanohjausta ja itseohjautuvuutta luonnehdittiin useissa vastauksissa vastuun ottamisella ja aloitteellisuudella oppilaan koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Opettajat kertoivat, että itseohjautuvuudessa ja toiminnanohjauksessa oli yleisellä tasolla tapahtunut kehitystä. Heidän mukaansa kaikki oppilaat eivät luonnollisesti oppineet samassa tahdissa, mutta jokainen kehittyi omalla tasollaan. Esimerkissä 1 osallistuja toteaa oppilaiden itseohjautuvuuden lisääntyneen oppilaiden palattua kouluun etäopetusjakson jälkeen. Tämä näkyi muun muassa aloitteellisuutena ja vastuun ottamisella omista tavaroista. Myös siirtymätilanteet sujuivat mallikkaasti. Vaikka oppilaiden itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen koettiin parantuneen yleisellä tasolla, niin siinä kohdattiin myös haasteita. Haasteet itseohjautuvuudessa ja toiminnanohjauksessa näkyivät erityisesti oppilailla, jotka tarvitsivat oppimiseen ja siihen liittyviin toimintoihin enemmän tukea jo ennen etäopetukseen siirtymistä (esimerkki 2).

Esimerkki 1: ”Yllättävän monessa oppilaassa huomasi itseohjautuvuuden lisääntyneen. Alkoi löytyä oikea kirja eteen heti tunnin alussa ja omat tavarat pysyivät paremmin omalla pulpetilla. Välituntitilanteisiin siirtyminen ja jonotus käsienpesuun sujui kouluun paluun jälkeen paljon paremmin monella oppilaalla. Myös maltti lisääntyi, tiedettiin, että kaikki saavat ruokaa ja materiaalia jne. vaikei olisikaan jonossa ensimmäinen.”

Esimerkki 2: ”...Osalla taas toiminnan ohjauksen kanssa oli entistä enemmän haasteita, sillä he tarvitsivat alun alkaenkin enemmän tukea opiskeluun ja siihen liittyviin toimintoihin eivätkä

etäopetusjakson aikana kyenneet tavoittamaan riittävää "kädestä pitäen" tapahtuvaa opetusta."

Osallistujat olivat sitä mieltä, että itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen arviointi ei ollut aivan yksiselitteistä. Monet osallistujat pitivät kevään lähiopetusjaksoa liian lyhyenä aikana arvioida oppilaiden itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen kehitystä etäopetusjakson jälkeen (esimerkki 3). Toukokuun viimeisen kahden viikon aikana tavoitteet eivät normaaliolosuhteissakaan ole korkeat ja etenkin kevään poikkeuksellisissa olosuhteissa koulut halusivat panostaa oppilaiden hyvinvointiin ja yhdessäoloon. Opettajat pohtivat lisäksi oppilaiden motivaation lisääntymistä tekijänä, joka saattoi näkyä parantuneena itseohjautuvuutena ja toiminnanohjauksena lähiopetuksessa pitkän etäopetusjakson jälkeen (esimerkki 4). Lisäksi kodin tuki tai vastaavasti tuen puute vaikutti olennaisesti siihen, miten oppilaat suoriutuivat etäopetuksessa.

Esimerkki 3: "Näitä on hyvin vaikea arvioida koska loppukevään lähiopetusjakso oli hyvin lyhyt ja loppukevään tavoitteet eivät enää olleet kovin vaativat..."

Esimerkki 4: "...Tuntui kuitenkin, että etäopiskelu teki hyvää. Moni tuli kouluun keväällä ihan uutta intoa puhkuen, kun oli ollut erilaista ja kavereita ikävä. En sitten tiedä johtuiko juuri tuosta ikävästä mutta myös yleinen kinastelu kavereiden kanssa jäi pois. Koulutyö luisti melko hyvin suurimmalla osalla, vaikka yleensä into lopahtaa juuri viime metreillä kouluvuotta."

Seuraavaksi tarkastelemme 2) *häiriötekijät* -alateemaa. Häiriötekijät mainitaan useasti opettajien vastauksissa itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen yhteydessä. Esimerkissä 1 kuvataan, miten häiriötekijöiden puuttuessa oppilaiden tehtävien teko sujui paremmin. Oppilaat myös löysivät opettajan mukaan itselleen sopivia oppimistyyplejä toiminnanohjauksen kehittyessä. Osallistujien mukaan tavallisia luokkahuonetyöskentelyyn vaikuttavia tekijöitä olivat lähiopetukseen luonnollisesti kuuluvat elementit, kuten sosiaaliset kontaktit, vuorovaikutussuhteet ja erilaiset aistiärsykkeet. Etäopetuksessa erilaiset työskentelyä häiritsevät ärsykkeet vähenivät, jolloin rauhallinen ja itsenäinen työskentely sujui osalta oppilaista paremmin kuin lähiopetuksessa. Rauhallinen oppimisympäristö kotona saattoi siis edistää joidenkin oppilaiden työskentelyä. Toisaalta taas kodin epäsuotuisat olosuhteet aiheuttivat joillakin entistä suurempia vaikeuksia tehtävissä suoriutumisessa.

Esimerkki 1: "Toiminnanohjaus kehittyi useimmilla. Osa kertoikin, että luokan häiriötekijöiden puuttuessa tehtävien teko sujui paljon paremmin. Oppilaat oppivat tauottamaan työskentelyään ja osa löysi itselleen parhaimmat tavat opiskella."

Opettajat näkivät etäopetuksen hyvänä asiana joidenkin erityisryhmien osalta. Esimerkissä 2 autismin kirjon häiriöihin kuuluvien oppilaiden nähtiin hyötyvän ainakin osittain etäopetuksen rauhallisesta ja ärsykeettömästä ympäristöstä. Etäopetus nähtiin myös stressitasoja madaltavana opetusmuotona. Esimerkissä 3 etäopetus nähtiin toimivana rinnakkaisena opetusmuotona oppivelvollisuuden suorittamisessa vaikeassa Aspergerin oireyhtymässä.

Esimerkki 2: "Autismikirjon oppilaiden stressitasoja voisi tasata osittaisella etäopetuksella. Esimerkiksi kerran kuussa yksi päivä. Keskittymisen tueksi voisi miettiä luokasta ulos suuntaavaa opetusta yhdeksi opetusmuodoksi. Etsi itselle kolo."

Esimerkki 3: "... etäopetus on toimivampi muoto oppivelvollisuuden suorittamiseen ainakin osittain, jos oppilaalla on esimerkiksi vaikea Asperger."

5 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä luvussa esittelemme tulosten pohjalta tekemämme johtopäätökset ja pohdimme tutkimustulosten yleistettävyyttä ja hyödyllisyyttä. Selvitimme ensimmäiseksi, miten tuki on etäopetuksessa järjestetty, ja toiseksi, miten oppilaiden toiminnanohjauksessa ja itseohjautuvuudessa tapahtunut muutosta etäopetusjakson aikana ja sen jälkeen. Tutkimuksemme pohjalta voimme todeta, että kevään etäopetusjakson keskiössä olivat viisi erilaista pääteemaa, joita olivat 1. teknologia, 2. henkilökohtainen tuki ja ohjaus, 3. yhteistyö kodin kanssa, 4. työhyvinvointi sekä 5. itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus. Teemat perustuvat opettajien käsityksiin etäopetuksen ja tuen järjestämisestä sekä etäopetuksessa yleisesti nousseisiin tekijöihin. Vastamme aluksi tutkimuskysymyksiimme, jonka jälkeen siirrymme käsittelemään tutkimustuloksista nousseita teemoja.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme koski tuen järjestämistä etäopetuksessa. Etäopetus ja tuki toteutettiin pääsääntöisesti tietokoneella, tabletilla ja puhelimella tai näiden yhdistelmillä. Opettajat käyttivät lisäksi opetuksessaan ja tuen antamisessa erilaisia sovelluksia, joista olimme osanneet valita kyselylomakkeeseen yleisimmät. Eniten opettajat käyttivät WhatsAppia, Google Meet -sovellusta ja Microsoft Teamsia. Näissä kaikissa alustoissa voi vaikuttaa videopuhelun kautta, joten myös henkilökohtaisen tuen antaminen on mahdollista niiden kautta. Henkilökohtainen tuki osoittautui tutkimuksessamme tehokkaimmaksi etäopetuksen aikaiseksi tukimuodoksi. Yleisiä tukimuotoja etäopetuksen aikana olivat tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut, erityiset apuvälineet ja lähiopetus, jossa oli mahdollista antaa henkilökohtaista tukea. Lisäsimme lähiopetuksen yhdeksi tuen muodoksi, sillä se esiintyi yhtenä tuen muotona opettajien vastauksissa. Etäopetuksesta oli mahdollista siirtyä lähiopetukseen, jos tuki etäyhteydellä ei ollut riittävää.

Toinen tutkimuskysymyksemme käsitteli oppilaiden itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen muutosta etäopetuksen aikana ja jälkeen. Tutkimuksemme mukaan itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen taidot nousivat keskeisiksi poikkeusoloissa oppimista tukeviksi tekijöiksi. Teemaan sisältyi oppilaan aloitteellisuus ja kyky suunnitella omaa toimintaansa. Opettajat pitivät toiminnanohjauksen ja itseohjautuvuuden käsitteitä päällekkäisinä, ja kuvaukset muutoksista olivat molempia koskevissa vastauksissa samankaltaisia. Tästä voidaankin päätellä, että opettajat eivät välttämättä tiedosta itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen käsitteiden sisällöllisiä eroja. Kuitenkin sekä itseohjautuvuutta että toiminnanohjausta pidettiin opettajien vastauksissa olennaisena etäopetuksen onnistumisen kannalta. Opettajat totesivat

itseohjautuvuuden ja toiminnanohjaustaitojen parantuneen oppilailla yleisellä tasolla etäopetuksen aikana. Osa opettajista koki vaikeaksi arvioida, oliko oppilaiden itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus parantunut etäopetusjakson jälkeen.

Opettajat perustelivat vastauksiaan lähiopetusjakson lyhyellä pituudella ja sillä, että viimeiset viikot olivat tarkoituksellisesti tehty oppilaille helpoiksi ja mukaviksi. Lähiopetusjakson etäopetuksen jälkeen olisi siis pitänyt olla pidempi, jotta itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen kehitystä ja vaikutusta lähiopetukseen olisi voinut havainnoida paremmin. Lisäksi opettajat pohtivat myös oppilaiden motivaation merkitystä lähiopetusjaksoon palatessa. Motivaatio saattoi olla korkea, sillä etäopetuksesta puuttui kouluun liittyvä yhteisöllisyys, kuten oppilaiden kaverit. Toisaalta opettajien vastaukset antoivat arvokasta tietoa siitä, että oppilaiden itseohjautuvuutta ja toiminnanohjausta etäopetuksessa voi kehittää ja oppilaat kehittyivätkin jokainen omalla tasollaan. Emme osanneet huomioda tutkimuskysymystä asettaessamme, että lähiopetusjakso etäopetuksen jälkeen oli niin lyhyt, että opettajat kokivat kysymykseen vastaamisen haastavaksi. Seuraavaksi tarkastelemme yksityiskohtaisemmin tulosten perusteella tekemiämme johtopäätöksiä teema kerrallaan teknologiasta aloittaen.

Tutkimuksemme osallistuneiden opettajien vastauksissa nousi oleellisesti esille teknologian merkitys etäopetuksen järjestämisessä. Etäopetusta ei olisi voinut toteuttaa ilman tietoteknisiä välineitä ja sovelluksia, mikä asetti oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan, jos koulu ei pystynyt tarjoamaan oppilaille heidän tarvitsemiaan välineitä. Tutkimuksemme mukaan erityisiä haasteita etäopetuksen toteuttamiselle aiheuttivat teknisten laitteiden puutteet tai puuttuminen, puutteet tietoteknisessä osaamisessa ja huonot verkkoyhteydet. Teknologiaan liittyvien haasteiden lisäksi tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksista nousi esille pohdintaa verkkopohjaisen etäopetuksen tulevaisuuden näkymästä ja mahdollisuuksista. Kevään koronapandemian ajalta on tehty tutkimusta niin Suomessa kuin myös ympäri maailmaa.

Tutkimuksemme mukaan yksi merkittävä haaste kevään etäopetusjaksolla oli puutteellisuus etenkin oppilaiden teknisessä välineistössä. Myös kansallisen arviointikeskuksen tuloksissa koskien poikkeuksellisia opetusjärjestelyjä tasa-arvoisuuden ja yhdenmukaisuuden näkökulmasta nousi yhtenä keskeisimpänä haasteena etäopiskelussa tarvittavat tietotekniset välineet (Karvi 2020a, 7). Tutkimuksemme monet osallistujat olivat huolissaan laitteiston puutteiden ja verkkoyhteyksien luomasta epätasa-arvoisuudesta oppilaiden välillä. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 7) painotetaan, että perusopetuksen

ohjausjärjestelmän tavoitteena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä rakentaa hyvät mahdollisuudet jokaisen oppilaan kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle.

Oman tutkimuksemme kanssa samansuuntaisia tuloksia on saatu myös muissa kevään etäopetuksen ajanjaksoa koskevissa tutkimuksissa sekä Suomessa, että myös muualla maailmassa. Näistä yhtenä kotimaisena esimerkkinä mainittakoon Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA sekä Tampereen yliopiston Lasten ja nuorten terveyden edistämisen tutkimusryhmä NEDIS ja Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimusryhmä REAL, jotka ovat toteuttaneet yhteistyössä hankkeen nimeltä Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana. Hankkeen suorittamaan kyselyyn ovat vastanneet anonymisti rehtorit, opettajat, oppilashuoltohenkilöstö ja muu koulun henkilökunta, oppilaat sekä huoltajat. Hankkeen ensimmäiset tulokset julkaistiin elokuussa 2020. Kyselyssä kartoitettiin muun muassa rehtoreiden näkemystä siitä, onko oppilailla riittävän hyvät laitteet, jotta etäopetukseen osallistuminen onnistuisi sujuvasti. Kyselyyn vastanneista rehtoreista alle puolet olivat sitä mieltä, että oppilaiden tietokoneet olivat tarpeeksi hyvälaatuisia, jotta he voivat osallistua digitaalisen opetuksen eri toteutusmuotoihin. (Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana, 2020, 11.)

Myös kansallisen arviointikeskuksen mukaan opetuksen järjestäjien, perusopetuksen rehtoreiden sekä perusopetuksen ja lukiodien opettajien vastauksissa arvioitiin teknisten välineiden tai nettiyhteyden puutteen heikentäneen oppilaiden etäopetuksen yhdenvertaisuuden toteutumista (Karvi 2020a, 14). Oman tutkimuksemme tulosten perusteella myös kodin merkitys korostui etäopetuksen yhdenvertaisuuden toteutumisessa. Reimers ja Schleicher (2020) toteavatkin, ettei kaikilla vanhemmilla ollut mahdollisuutta työskennellä yhdessä lapsen kanssa eikä kaikilla ollut kotona tarvittavia teknisiä välineitä, saati internetyhteyttä.

Tutkimuksessamme nousi esiin, ettei monilla opettajilla ollut työnantajan järjestämää työpuhelinta. Tutkimustulostamme tukevat Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana -hankkeen ensitulokset, joissa reilu neljäsosa opettajista ilmoitti omistavansa itse puhelimen ja yli puolet tietokoneen, jota käyttää työntekoon. (Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana, 2020, 25). Uskomme, että työpuhelimien rooli etäopetuksessa on merkittävä, sillä vastausaineistomme mukaan monet henkilökohtaiset yhteydenotot oppilaisiin tehtiin puhelimen avulla. Oman työpuhelimien puuttuminen voi lisäksi asettaa haasteita opettajien työajan rajaamisessa, sillä oma puhelin on usein jatkuvasti käytössä myös vapaa-ajalla.

Teknisiin välineisiin ja verkkoyhteyteen liittyvien puutteiden lisäksi oman tutkimuksemme tuloksissa korostuivat myös tekniseen osaamiseen liittyvät puutteet. Mielestämme opettajan, muun ohjaushenkilökunnan, oppilaiden ja perheiden puutteelliset tekniset taidot voivat heikentää oppilaiden etäopetuksen yhdenvertaisuutta. Lisäksi puutteet teknisissä taidoissa vaikuttavat etäopetuskokemukseen. Myös Romaniassa on tutkittu yliopiston etäopetustakoronapandemian aikana. Tutkimukseen on osallistunut opettajia ja opiskelijoita kolmestatoista Euroopan maasta (Tartavulea, Albu, Albu, Dieaconescu & Petre 2020, 923). Kansallinen arviointikeskus on samoilla linjoilla kanssamme, sillä tuloksissa todetaan, että opetus- ja ohjaushenkilöstön digitaalista ja pedagogista osaamista tulee vahvistaa kaikilla koulutusasteilla sekä varmistaa laitteiden ja sovellusten tasapuolinen saatavuus (Karvi, 2020b, 12). Tutkimusten mukaan myös muiden maiden opettajat kokivat etäopetuksen haastavaksi ja tähän kokemukseen vaikuttivat puutteet teknologian käyttöön liittyvässä koulutuksessa ja osaamisessa sekä teknisissä välineissä (Tartavulea ym. 2020, 923; Alea, Fabrea, Roldan & Farooqi, 2020, 141; See, Wardle & Collie, 2020, 5).

Kevään 2020 koronapandemian aiheuttama poikkeustilanne osoitti, kuinka joustava suomalainen koulutusjärjestelmä on, sillä lähes koko järjestelmän toiminta siirtyi nopeasti etäopetukseen hyödyntämällä digitaalisia ratkaisuja (Karvi 2020a, 7). Tutkimukseemme osallistuneet opettajat pohtivat etäopetuksen tulevaisuuden asemaa ja mahdollisuuksia. Etäopetus nähtiin hyvänä ratkaisuna poikkeuksellisissa tilanteissa, kuten poissaolojen korvaamisessa. Lisäksi opettajat olivat sitä mieltä, että kurssitarjontaa voitaisiin monipuolistaa, kun osa kursseista olisi suoritettavissa verkossa. Lähes kaikki opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että kokoaikainen etäopetus ei ole toimiva opetusmuoto alakouluun, mutta se nähtiin varteen otettavana opetusmuotona toisen asteen koulutuksesta ylöspäin. Myös muualla maailmassa on pohdittu keväällä alkaneen etäopetusjakson vaikutusta tulevaisuuden koulunkäyntiin. Tartavulea ja kumppanit (2020, 923) toteavat, että kevään etäopetuskokemus tulee vaikuttamaan opetuksen tulevaisuuteen, ja tarvitsemme tutkimusta, jotta ymmärrämme sekä positiiviset että negatiiviset seuraukset, joita äkillisestä siirtymästä etäopetukseen aiheutui.

Etäopetus ja tuen järjestäminen alkoivat muotoutua vähitellen kevään etäopetusjakson aikana. Määrittelimme tutkimuksessamme yhdeksi pääteemaksi henkilökohtaisen tuen ja ohjauksen, joka sisälsi etäopetuksessa annettua tukea kahden kesken tai pienryhmässä, tukiopetusta, eriyttämistä sekä lähiopetusta. Yleisimpiä teknisiä välineitä tuen järjestämiselle olivat tietokone, tabletti ja puhelin sekä näiden yhdistelmät. Tuki toteutettiin pääsääntöisesti etäyhteydellä videopuheluiden kautta, mutta tukitoimia annettiin myös lähiopetuksessa.

Opettajat näkivät oppilaan etäopetuksesta lähiopetukseen siirtymisen olevan yksi henkilökohtaisen tuen muoto, jos kodin tuki ja etäyhteydellä annettava tuki eivät olleet riittävää. Henkilökohtaisessa tuessa korostui yksilöllisen vuorovaikutuksen merkitys oppimista tukevana tekijänä. Tutkimustuloksemme osoittavat, että henkilökohtainen tuki ja ohjaus niin etäopetuksessa kuin lähiopetuksessa on merkittävässä asemassa etäopetuksen tuen järjestämisessä. Tutkimustuloksiamme tukee Dominan ja kumppaneiden (2021, 7) tutkimus, jossa oppilaiden sitoutuminen etäopetukseen parantui, jos oppilaille oli järjestetty vuorovaikutteista opetusta esimerkiksi Zoomin tai muun videoyhteyden avulla.

Opettajat pitivät henkilökohtaista tukea ja ohjausta tehokkaimpana tukimuotona. Samanlaisia tutkimustuloksia ovat saaneet myös Kankaanranta ja Kantola (2020), jotka ovat tutkineet etäopetuksen toteutumista erityistä ja tehostettua tukea tarvitsevien lasten ja nuorten kohdalla. Kankaanranta ja Kantola (2020, 14) toteavat tutkimuksessaan, että erityistä ja tehostettua tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla korostui tarve yksilöllisille ja joustaville ratkaisuille, sillä lapsilla oli hyvin yksilölliset tarpeet tuen kannalta. Lisäksi opetus- ja ohjaushenkilöstöstä lähes kolmannes ja rehtoreista yli kymmenen prosenttia kokivat erityisessä ja tehostetussa tuessa olleen paljon haasteita poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen aikana (Karvi, 2020a, 24). Mikäli tuki ei ole oppilaan kannalta etäyhteydellä riittävää, tulisi mielestämme oppilaalla olla mahdollisuus siirtyä etäopetuksesta lähiopetukseen yhdenvertaisuuden toteutumisen vuoksi. Mahdollisten tulevien etäopetusjaksojen kannalta olisi järkevä kehittää toimivia henkilökohtaisen tuen ja ohjauksen muotoja.

Opettajat olivat tutkimuksessamme huolissaan kasvokkain tapahtuvan tuen puuttumisesta. Samanlaisista tutkimustuloksista kertoo myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2020a, 7) tekemä tutkimus, jonka mukaan tukea ei ollut kaikilta osin riittävästi saatavilla etäopetuksen aikana. Monille tukea tarvitseville oppilaille henkilökohtainen tuki ja ohjaus lähiopetuksessa ovat erityisen tärkeitä, sillä jotkut lapset tarvitsevat jatkuvan läsnä olevan aikuisen vierelle koulunkäynnin sujumiseksi. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2020a, 15) mukaan lähiopetuksen puuttumisella arvioidaan olleen suurimmat vaikutukset yhdenvertaisuuden toteutumiseen erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden keskuudessa. Tutkimuksessamme opettajat mainitsivat henkilökohtaisen tuen ja ohjauksen merkityksen myös pienemmillä oppilailla, joilla itseohjautuvuus ja toiminnanohjaustaidot eivät ole vielä täysin kehittyneet. Opettajien mukaan teknisten välineiden kautta annettava tuki ei pystynyt korvaamaan kauttaaltaan lähiopetuksessa annettavaa henkilökohtaista tukea. Kasvokkain tapahtuvan ohjauksen ja opettamisen on todettu edelleen olevan tehokkain tapa välittää viestejä

silloin, kun halutaan varmistaa viestin vastaanottaminen ja ymmärtäminen (Sajaniemi, 2016, 42). Etäopetuksen voidaan siis ajatella jo itsessään asettavan oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan, jos kaikki opetus ja vuorovaikutus tapahtuu etäyhteydellä.

Kouluissa tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään niin opetuksen tukena kuin kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa (Latvala, 2012, 33). Tutkimuksessamme painottui kodin ja koulun välinen yhteistyö, joka tapahtui etäopetuksen aikana erilaisilla digitaalisilla välineillä. Etäopetuksen aikana huoltajien rooli koulunkäynnissä korostui, sillä oppilaat kävivät koulua kotona. Opettajan konkreettinen tuki ja auttaminen ei onnistunut samalla tavalla kuin lähiopetuksessa, jolloin huoltajien oli tuettava oppilaiden koulunkäyntiä enemmän kotoa. Meidän tutkimustulostemme perusteella opettajat olivat huolissaan perheeltä saatavan tuen riittävydestä, sillä huoltajien henkilökohtaisella ohjauksella ja tuella nähtiin selkeä yhteys oppilaiden suoriutumiseen etäopetuksessa. Etäopetusjakson aikana huoltajilta saadun tuen vaihtelevuutta pidettiin lisäksi yhtenä keskeisimmistä tasa-arvoisiin oppimisen edellytyksiin vaikuttavana tekijänä. Samanlaisia tutkimustuloksia on saanut myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2020a, 12), jonka tuloksissa kolmasosa perusopetuksen järjestäjistä, rehtoreista ja opettajista arvioivat oppilaiden kotona saadun vaihtelevan tuen luoneen etäopetuksen aikana epätasa-arvoisuutta oppilaiden välille.

Kodin riittämätöntä tukea puoltaa myös Tuuve ja Monni Online-hanke 2016–2019, jossa kehiteltiin tuettua verkko-opetusta niille oppilaille, jotka eivät pystyneet osallistumaan lähikoulunsa opetukseen (Sergejeff, 2020). Mielenkiintoista oli, että hankkeeseen osallistujat olivat pääasiassa tehostetun ja erityisen tuen oppilaita, joilla oli esimerkiksi somaattisia ja psyykkisiä haasteita ja oppimisvaikeuksia. Sergejeff (2020) toteaa artikkelissaan, että perheiden erilaiset mahdollisuudet auttaa oppilasta selviytymään itseohjautuvuutta ja hyviä toiminnanohjauksen taitoja vaativasta tilanteesta saattaa hankaloittaa oppimista entisestään. Erityistä huolta tuottavat Sergejeffin (2020) mukaan oppilaat, joiden kiinnittyminen kouluun on ennestäänkin haurasta tai jotka tarvitsevat jatkuvaa aikuisen tukea tehtävien aloittamisessa ja niiden tekemisessä. Myös meidän tutkimuksessamme opettajat nostivat esille huolen tuen riittävydestä niiden oppilaiden kohdalla, joilla oli jo valmiiksi tuen tarvetta koulunkäynnin suhteen ennen etäopetusta. Näyttäisi siltä, että kodin tuen merkitys korostuu etäopetuksessa sitä enemmän, mitä ylemmällä tukiportaalla oppilas on. Tutkimuksessamme kodin ja koulun välisen yhteistyön todettiin myös olevan tiiviimpää tehostettujen ja erityisen tuen oppilaiden kanssa. Tämä on toisaalta hyvä asia, sillä tuen riittävydestä keskusteltiin ja oppilas saatettiin siirtää lähiopetukseen tuen riittävyyden parantamiseksi. Kodin ja koulun

yhteistyö korostui tutkimuksessamme myös sen kannalta, minkälainen tehtävämäärä oli sopiva kullekin oppilaalle. Tiivis yhteydenpito auttoi opettajia oppilaiden eriyttämisessä ja oppilaiden tarpeiden huomioimisessa. Etäopetuksessa olisikin tärkeää sitouttaa huoltajat toimintaan niin, että heillä on mahdollisuus seurata tehtävänantoja, lukujärjestystä ja opintojen etenemistä (Sergejeff, 2020).

Kodin tuki etäopetuksessa on nostettu merkittäväksi tekijäksi myös muualla maailmassa julkaistuissa tutkimuksissa opetuksen toteutumisen kannalta (Griffith, 2020; Zaccoletti ym. 2020; Garbe, Ogurlu, Logan & Cook, 2020). Tutkimuksessamme perheiden antama tuki osoittautui merkitykselliseksi erityisesti pienten ja tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Samanlaisia tutkimustuloksia on julkaistu esimerkiksi Italiassa ja Brasiliassa. Erityisesti vanhempien tuki oli etäopetuksessa tärkeää nuoremmille oppilaille, joilla ei ollut vielä kykyä toimia itseohjautuvasti tehtävien teossa (Zaccoletti ym. 2020). Lau ja Lee (2020) toteavat lisäksi tutkimuksessaan, että pienemmillä oppilailla etäopetus tarkoittaa käytännössä huoltajien jatkuvaa tukea.

Vanhempien tarjoaman tuen vähäisyyttä on selitetty muualla maailmassa esimerkiksi vanhempien kuormittuneisuudella, sillä etäopetus ja pandemia loivat paineita vanhemmille. Tuen antaminen lapselle saattoi olla stressaantuneena vaikeaa ja vaikuttaa näin negatiivisesti lapseen (Griffith, 2020). Lisäksi kodin tuen merkitys korostui muualla maailmassa samalla tavoin kuin Suomessa tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Amerikkalaisessa tutkimuksessa Garbe, Ogurlu, Logan ja Cook (2020) puolestaan nostivat esille vanhemmille suunnatussa tutkimuksessa oppilaiden erityistarpeet ja kodin tuen merkityksen. Heidän tutkimustulostensa mukaan perheillä oli vaikeuksia esimerkiksi antaa didaktista tukea lapsilleen erilaisissa keskittymisen haasteissa ja jos tukea tarvitsevia lapsia oli perheessä useita (Garbe ym. 2020). Kodin tuen merkityksestä saadut useat tutkimustulokset Suomessa ja maailmalla tukevat meidän tutkimustuloksiamme. Tämä vahvistaa kodin tuen merkityksen etäopetuksen järjestämisessä.

Tutkimuksemme mukaan etäopetukseen siirtyminen vaikutti laajalti opettajien hyvinvoinnin kokemukseen ja jaksamiseen työssä. Saamiemme tulosten mukaan työssäjaksamiseen vaikuttivat erilaiset kuormittavuutta aiheuttavat tekijät, kuten opetuksen suunnittelu ja valmistelu, ajankäyttöön ja päivärytmiin liittyvät haasteet sekä hallinnolliset tekijät. On tärkeää huomioida, että opettajilla oli jo ennen koronapandemiaa korkea riski sairastua työuupumukseen (Dabrowski, 2020, 35). Huoli opettajien työhyvinvoinnista ja työssä jaksamisesta on noussut esiin muissakin tuoreissa tutkimuksissa niin Suomessa kuin muualla

maailmassa. Esimerkiksi Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen, Tampereen yliopiston Koulutuksen, arvioinnin ja oppimisen tutkimusryhmän ja Tampereen yliopiston Lasten ja nuorten terveyden edistämisen tutkimusryhmän yhteisen tutkimuksen ensitulosten mukaan puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista vastasivat, että työmäärä oli kokonaisuudessaan ollut poikkeusolojen aikana paljon suurempi normaalitilanteeseen verrattuna (Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana, 2020, 29).

Myös aiemmin tehdyt tutkimukset vahvistavat, että etäopetus vaatii paljon enemmän työtä ja vaivannäköä kuin lähiopetus (Stone & Springer, 2019; See ym. 2020, 5). Tampereen ja Helsingin yliopistojen yhteisen hankkeen mukaan lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat jonkin tasoista stressiä ja palautuivat hitaasti työn aiheuttamasta kuormituksesta (Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana, 2020, 29). Koronavirustilanne on lisännyt opettajien kohtaaman stressin määrää, jonka vuoksi etäopetuksen kehityksessä tulisi ensisijaisesti huomioida opettajien hyvinvointiin liittyvät seikat (Dabrowski, 2020, 35). Myös kansallisen arvioinnin tuloksissa (2020b, 14) painotetaan, että paikallisen tason johtamisessa tulee huomioida yhä enemmän henkilöstön hyvinvointi. Sen mukaan opetus- ja ohjaushenkilöstöä tulee myös tukea etäopetuksen järjestämiseen liittyvissä käytänteissä (Karvi 2020b, 14).

Myös hallinnolliset tekijät nousivat merkittävästi esiin omassa tutkimuksessamme. Vastauksissa toivottiin yhteisiä pelisääntöjä ja ohjeistuksia niin koulun, kaupungin kuin kunnan sisällä. Vastauksista ilmeni, että osa opettajista ei pitänyt keväällä lainkaan live-opetusta, vaan jakoi oppilaille ainoastaan tehtävälistat Wilmaan. Kansallisen arvioinnin tuloksissa todetaan, että paikallisella tasolla seurannan ja arvioinnin ansiosta voidaan ryhtyä poikkeustilanteesta johtuviin välittömiin toimenpiteisiin (Karvi 2020b, 14). Opetuksen laatua on seurattava ja arvioitava myös etäopetuksen aikana. Jos osa opettajista ei pidä lainkaan opetusta oppilailleen, tähän on tartuttava ja suoritettava tilanteen vaatimia välittömiä toimenpiteitä. Toisaalta jos hallinnolta annetaan selkeät raamit ja ohjeet etäopetuksen toteutukselle, ei tämänkaltaisia tilanteita pitäisi tulla ilmi ainakaan niin valtavassa mittakaavassa kuin keväällä 2020. Saamamme tulokset osoittavat, kuinka tärkeää laadunvalvonta on myös etäopetuksessa. Myös muualla maailmassa on ollut epäselvyyttä siitä, kenelle kuuluu vastuu koulutuksen laadun varmistamisesta koronapandemian aikana (Dabrowski, 2020, 36). Voidaankin todeta, että samankaltaisten haasteiden parissa on kamppailtu globaalisti yhä jatkuvan koronapandemian aikana.

Saamamme tulokset osoittivat, että päivä- ja viikkorutiinien tärkeys korostuu etäopetuksessa. Oppilaiden päivärytmiin ja päivän aloittamiseen liittyvät haasteet kuormittivat opettajia. Myös kansallisen arvioinnin tuloksista ilmeni, että oppilaiden itseohjautuvuudessa, motivaatiossa ja opiskelutaitojen riittävyydessä oli ongelmia perusopetuksessa (Karvi 2020b, 10). Toisaalta sekä säännöllinen live-opetus että yhteinen päivän aloittaminen ovat tämän ongelman mahdollinen ratkaisu. Opettajat nostivat tämän ratkaisun itse esille heiltä keräämissämme pohdinnoissa. Myös suunnittelu koettiin haastavana, sillä se toteutui pääsääntöisesti yksin ja omalla ajalla ilman korvausta. Opettajat toivoivat kiinteämpää suunnittelua ja yhteistyötä yhdessä kollegoiden kanssa. Näiden ongelmien myötä voidaan palata jälleen hallinnollisiin tekijöihin; yhteisillä etäopetukseen liittyvillä ohjeistuksilla ja järjestelyillä nämäkin kuormittavuutta aiheuttavat tekijät saataisiin minimoitua. Tuloksistamme voidaan siis päätellä, että työhyvinvointiin liittyvät haasteet voidaan suurilta osin selättää, kun tartutaan hallinnollisiin tekijöihin ja annetaan kaikille yhteiset selkeät toimintaohjeistukset etäopetuksen toteuttamiselle.

Tutkimuksemme mukaan itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen taidot nousivat keskeisiksi oppimista tukeviksi tekijöiksi poikkeusoloissa. Itseohjautuvuutta ja toiminnanohjausta pidettiin opettajien vastauksissa olennaisena etäopetuksen onnistumisen kannalta. Itseohjautuvuus on tunnistettu jo pidemmän aikaa tärkeäksi tekijäksi menestyksekkäässä opiskelussa ja erityisesti sen merkitys korostuu etäopetuksessa (Onah & Sinclair, 2017, 4; Artino & Stephens, 2009). Itseohjautuvuuden taidot liitetään hyviin suorituksiin sekä perinteisessä luokkaopetuksessa (Zimmerman, 2008, 166) että etäopetuksessa (Onah & Sinclair, 2017, 4; Artino & Stephens, 2009). Itseohjautuvuuden merkitystä puoltaa myös Wolters (2003), jonka mukaan itseohjautuvuus on avain motivaatioon ja parempaan menestykseen. Tutkimustuloksiamme tukee lisäksi Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tuore tutkimus (2020c), jossa noin 70 % arviointiin osallistuneista perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajista ja ohjaushenkilöstöstä katsoivat itseohjautuvuuden puutteen vaikuttaneen oppimiseen jonkin verran tai paljon poikkeustilanteen aikana. Toiminnanohjauksen ajatellaan syntyvän hyvästä itseohjautuvuudesta ja itsesäätelystä, ja riittävä itsesäätely puolestaan mahdollistaa toiminnanohjauksen kehittymisen (Schunk & Zimmerman, 1994). Tutkimusten perusteella voidaan siis osoittaa, että itseohjautuvuudella ja toiminnanohjauksella on vaikutusta etäopetuksessa suoriutumiseen.

Huoltajien tuella nähtiin olevan merkitystä siihen, miten oppilas suoriutui itseohjautuvuutta ja toiminnanohjausta vaativista tehtävistä. Opettajien mukaan kaikilla perheillä ei kuitenkaan ollut

mahdollisuuksia tuen antamiseen. Samanlaisia tutkimustuloksia käsittelee artikkelissaan Sergejeff (2020), joka toteaa, että perheiden erilaiset mahdollisuudet auttaa etäopetuksen aikana oppilasta selviytymään itseohjautuvuutta ja hyviä toiminnanohjauksen taitoja vaativasta tilanteista saattaa hankaloittaa oppimista entisestään. Opettajat olivat tutkimuksessamme huolissaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta, sillä etäopetus vaati jokaiselta oppilaalta paljon itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen taitoa. Yhdenvertaisuutta heikentävää etäopetusta puoltaa myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2020a, 15). Sen mukaan perusopetuksen opettajien ja perusopetuksen rehtoreiden vastauksissa arvioitiin oppijoiden itseohjautuvuuden puutteen olleen yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa heikentävä tekijä etäopetuksessa (Karvi, 2020a, 15). Tämä osoittaa kodin tuen merkityksen itseohjautuvuutta ja toiminnanohjausta vaativassa etäopetuksessa.

Tutkimustulostemme perusteella niillä oppilailta, jotka tarvitsivat tukea jo ennen koronapandemiaa itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen haasteet näkyivät etäopetuksessa kotona. Tämä saattoi johtua siitä, että näillä oppilailta itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen pulmat näkyivät jo valmiiksi lähiopetuksessa. Toisaalta tuen tarve on oppilailta erilaista ja etäopetuksen häiriötön ympäristö saattoi parantaa joidenkin oppilaiden työskentelyä. Opettajat nostivat vastauksissaan etäopetuksen vähäiset häiriötekijät positiivisena asiana. Häiriötekijöiden ja ärsykkeiden vähäisyyden vaikutuksesta opettajat kertoivat erityisesti tiettyjen erityisryhmien, kuten autismi- ja Asperger-oppilaiden, kohdalla. Samanlaisia tutkimustuloksia ovat saaneet myös Kankaanranta ja Kantola etäopetusta koskevassa tutkimuksessaan. Kankaanrannan ja Kantolan (2020) tutkimuksessa etäopetus nähtiin mahdollisuutena neurokirjon haasteista kärsivän lasten kohdalla, sillä he voivat kuormittaa ihmisistä, siirtymistä, hällinästä ja äänimaailmasta, jolloin opiskelu on mahdotonta tai voi jopa keskeytyä kokonaan kuormittumisen vuoksi (Kankaanranta & Kantola, 2020, 13). Opettajat ehdottivat, että etäpäiviä voisi hyödyntää kuormituksen tasaamiseen myöhemmin vaikeassa autismin kirjon häiriössä.

6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Tutkimusprosessiin liittyy monia moraalisia ja eettisiä vaatimuksia lähtien tutkimusaiheen valinnasta ja jatkuen koko tutkimusprosessin ajan. Saavuttaaksemme eettisesti kestävät tutkimuskäytänteet olemme pyrkineet Alasuutarin (2005, 16) neuvoa noudattaen olemaan rehellisiä, avoimia ja kriittisiä kaikissa tutkimusprosessin eri vaiheissa. Olemme pysähtyneet pohtimaan useaan otteeseen tutkimustyön eettisiä näkökulmia ja keskustelleet sekä pohtineet niitä yhdessä. Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa on tehtävä eettisesti merkittäviä ratkaisuja. Tutkijoina meidän on ymmärrettävä, että olemme osa tutkimusta ja että tutkimus syntyy meidän tekemiemme ratkaisujen kautta. Olemme tutkijoina vastuussa siitä, että tutkimuksemme on eettistä.

Tutkimusaiheemme kehittyi vähitellen yhdessä aiemmin tekemämme kandidaatin tutkielman pohjalta. Erilaiset oppimisympäristöt ovat kiinnostaneet meitä kandidaatintutkielman työstämisestä lähtien. Avoimen oppimisympäristön tarkastelusta koimme luonnolliseksi siirtyä tutkimaan seuraavaa ajankohtaista temaa eli etäopetusta. Hirsjärven, Remeksen, Liikasen ja Sajavaaran (1986) mukaan aihepiirin valintaan vaikuttavat esimerkiksi tieteenalan tutkimuskohde, aiheen yhteiskunnallinen ja tieteensisäinen merkitys, kiinnostavuus sekä aiheen yleinen tutkittavuus. Aihevalintamme oli yhteiskunnallisesti ajankohtainen ja kiinnostava. Lisäksi aiheen valintamme aikaan aihetta koskevat tutkimukset olivat vasta aluillaan. Tavoitteenamme oli, että tutkimuksemme tuottaisi myös yhteiskunnallisesti relevantteja tuloksia. Tulokset eivät jää vain meidän käyttöömme, vaan viemme ne eteenpäin muiden nähtäväksi ja hyödynnettäväksi. Toivomme, että niistä hyötyisivät opettajat, huoltajat, kouluttajat, kasvatusalan asiantuntijat ja muut aiheesta kiinnostuneet. Haluamme tuoda yhteiskunnalle näkyväksi sitä, miten merkittävä jakso etäopetus oli alakoulun opettajille ja oppilaille sekä mitä opettajat korostivat vastauksissaan kuvaillessaan etäopetusjaksoa. Tutkimustietoa etäopetuksesta on vielä vähän, joten meidän tutkimuksemme tuo tärkeää tietoa sen kehittämiseen.

Tutkimusprosessin edetessä päädyimme tarkastelemaan eettisyyttä tutkimukseen osallistujien kannalta. Eettisesti kestävien tutkimustapojen yhteinen lähtökohta on ihmisarvon kunnioittaminen, jota kuvaa pyrkimys turvata tutkittavien itsemääräämisoikeus, vahingoittumattomuus ja yksityisyys (Kuula 2006a, 60–62). Tutkimukseen osallistuville on eettisten vaatimusten mukaisesti taattava yksityisyyden suoja (Hirsjärvi & Hurme, 2008;

Lichtman, 2013, 52–53). Tässä tutkimuksessa emme esitä tietoja, joista opettajan tai koulun voisi tunnistaa. Opettajien anonymiteetin olemme taanneet poistamalla käyttämistämme esimerkeistä ja sitaateista kaikki tiedot, joiden avulla tutkittava olisi mahdollista tunnistaa. Lisäksi tutkittavien sukupuoli ei käy ilmi sitaateissa, vaikka kysyimmekin sitä kyselylomakkeen esitiedoissa. Osallistujan ei ollut kuitenkaan pakko valita kyselylomakkeessa sukupuoltaan, vaan hän pystyi valitsemaan myös vaihtoehdon ”En halua vastata”.

Aineiston keräämisessä otimme lisäksi huomioon tietosuojan ja tietoturvan, jotka suojaavat tutkittavien yksityisyyttä. Teimme kyselylomakkeen Google Forms -ohjelmalla, jossa kyselyn vastaukset näkyvät ainoastaan meille. Kyselylomakkeita ei lähetetty sähköpostilla, jossa tietosuoja ja tietoturva olisi voinut vaarantua. Lisäksi aineiston keruu tapahtui anonymisti Facebookin viestintäkanavan kautta eli emme itsekään tiedä, keitä tutkimukseen on osallistunut. Eettiset vaatimukset edellyttävät myös, että tutkittavat ovat tietoisia tutkimukseen osallistumisesta ja heillä on päätäntävalta siitä, mitä tietoja he haluavat itsestään antaa (Kuula, 2006b, 124). Oletamme, että jokaisella tutkimukseemme osallistujalla oli tiedossa, että vastauksia tullaan käyttämään pro gradu tutkielmassa. Kyselylomake oli näkyvillä Facebookin Alakoulun aarreaitta yhteisössä ja muutamissa muissa Facebookin sosiaalisen median kanavissa, joissa mainitsimme aloituksen yhteydessä keräävämmme aineistoa pro gradu tutkielmaan. Lisäksi avattavassa verkkokyselylomakkeessa oli vielä erikseen mainittu, missä tutkimustuloksia käytetään.

Eettisestä näkökulmasta tutkimusaineiston analyysi tulee tehdä tieteellisesti ja luotettavasti. Lisäksi analyysissa on käytettävä koko kerättyä aineistoa. (Leino-Kilpi & Välimäki, 2014.) Käytimme aineiston analysoimiseen ja käsittelyyn useita kuukausia, perehtyäksemme kunnolla jokaisen osallistujan vastauksiin. Tämä edistää tutkimuksen eettisyyttä, sillä analyysin tekemiseen on käytetty tarpeeksi aikaa. Erityisesti huolellinen perehtyminen koko aineistoon korostui meidän tutkimuksessamme, sillä osallistujamäärä oli suhteellisen suuri (n=94). Analysoinnissa voi olla usein vaarana liiallinen aineiston typistäminen ja yksinkertaistaminen, jos aineistosta karsitaan pois joitain oleellisia teemoja (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 94). Nostimme aineistostamme esiin useita teemoja, jotka perustelimme huolellisesti tuloksissa ja johtopäätöksissä. Kiinnitimme myös erityistä huomioita siihen, että tutkielmaan valitut osallistujien esimerkkilainaukset pysyivät niiden alkuperäisessä muodossa.

Tutkimuksen uskottavuus eli tutkijoiden tieteellisten käytäntöjen noudattaminen on yksi tärkeimmistä luotettavuuden kriteereistä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 132). Laadullisen

tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia aineiston hankinnasta analyysiin ja tulosten esittämiseen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on monia erilaisia tapoja eikä siihen löydy vain yhtä oikeaa käsitystä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 158). Tieteellisen työn luotettavuutta voidaan tarkastella tieteellisen tutkimuksen yleisillä luotettavuusmittareilla, joita ovat reliabiliteetti ja validiteetti (Kananen, 2017, 175; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160). Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu perustuu reliabiliteetin eli tutkimuksen ja mittaustulosten toistettavuuden sekä validiteetin eli pätevyyden kriittiseen arviointiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 136–144). Reliabiliteetti tarkoittaa tulosten pysyvyyttä eli lähinnä tutkimuksen toteutusta, ja validiteetti puolestaan sitä, että tutkitaan oikeita asioita, jotka liittyvät tutkimuksen suunnitteluun ja osittain myös aineiston analysoimiseen oikein (Kananen, 2017, 176).

Tutkimuksemme luotettavuutta parantaa tutkimukseen osallistujien suuri määrä (n=94), joka on lähellä tieteellisesti merkittävää tulosta. Tutkimukseen osallistujat toimivat opettajina ympäri Suomea eli tutkimuksemme ei koskettanut vain yhtä koulua tai kuntaa. Aluksi ajattelimme, että kyselylomakkeeseen vastaisivat vain nuoret opettajat, mutta saimme kuitenkin vastauksia monipuolisesti eri ikäluokista. Lisäksi vastaajat toimivat etäopetuksessa opettajina kaikilla alakoulun luokka-asteilla, mikä antaa kokonaiskuvaa etäopetuksesta alakouluissa Suomessa. Kartoitimme tutkimuksessamme etäopetuksen ja tuen käsityksiä luokanopettajilta, laaja-alaisilta erityisopettajilta ja erityisluokanopettajilta. Olemme siis huomioineet osallistujissa kaikki opettajat, jotka tarjoavat tukea alakoulussa. Tutkimustuloksiamme vahvistavat lisäksi jo etäopetuksesta aikaisemmin julkaistut tutkimustulokset, jotka tukevat saamiamme tuloksia. Kokonaisuudessaan onnistuimme huomiomaan hyvin tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä.

Analysoimme laadullista aineistoa fenomenografisen metodin mukaisesti. Tutkimusmetodin valinta ei ollut alkuun täysin selvä, mutta tiesimme olevamme kiinnostuneita opettajien kokemuksista ja käsityksistä etäopetuksesta ja tuen toteutumisesta poikkeusolosuhteissa. Mietimme tutkimusmetodia valitessamme kahden metodin, fenomenologian ja fenomenografian, välillä ja päädyimme lopulta fenomenografiseen lähestymistapaan. Fenomenografiassa yleisesti tutkittavana ovat kasvatustieteelliset ilmiöt ja syvemmät merkitykset näkemyksien taustalla (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–173). Halusimme ennen kaikkea ilmentää opettajien subjektiivisia käsityksiä tutkittavaa ilmiötä kohtaan ja kuvata näiden käsitysten moninaisuutta juuri sellaisena kuin ne tutkittaville näyttäytyvät.

Kuvasimme aineiston analysoinnin vaiheet tarkasti, mikä puolestaan parantaa tutkimuksen reliabiliteettia eli toistettavuutta. Lisäksi loimme onnistuneen kyselylomakkeen, jonka avulla saimme tutkimuskysymyksiimme vastauksia. Tämä puolestaan kertoo tutkimuksen validiteetista. Tutkimusaineiston käsittelyyn kului paljon aikaa, mikä osoittaa, että olemme perehtyneet aineiston sisältöön huolellisesti.

7 Pohdinta

Koronavirustilanne aiheutti kevään 2020 aikana maailmaan poikkeusolosuhteet. Pandemiakriisi vaikutti olennaisesti sosiaaliseen lähivuorovaikutukseen, jolloin kouluinstituutioiden oli sopeuduttava vallitsevaan tilanteeseen (Domina ym. 2020, 11). Lasten ja nuorten elämään vaikutti erityisesti hallituksen päätös siirtyä etäkoulunkäyntiin, jolloin suurin osa opetuksesta ja koulunkäynnistä toteutettiin etänä (Sainio ym. 2020, 13). Tutkimuksemme tavoite oli selvittää luokanopettajien ja erityisopettajien käsityksiä siitä, miten alakoulun etäopetuksen ajanjaksona 18.3.–14.5.2020 etäopetus ja tuki järjestettiin ja miten toiminnanohjaus ja itseohjautuvuus näkyivät oppilaiden työskentelyssä etäopetuksen aikana ja sen jälkeen. Valitsimme aiheeksemme etäopetuksen, sillä se on ajankohtainen ja siitä löytyy vielä vain vähän tutkimustuloksia. Uskomme aiheella olevan yhteiskunnallista merkitystä, sillä tutkimuksemme tuo esille etäopetukseen vaikuttavia tärkeitä tekijöitä, joita voi hyödyntää tulevaisuudessa.

Tutkimusaiheemme alkoi muotoutua vähitellen kevään 2020 aikana, jolloin meille syntyi ajatus etäopetuksen tutkimisesta pro gradu -tutkielmassamme. Omat etäopetuskokemuksemme auttoivat aiheen valinnassa, joten avaamme seuraavaksi lyhyesti molempien kokemuksia etäopetuksen toteuttamisesta: Toinen meistä osallistui etäopetusjakson aikana opetuskoulun järjestämään harjoitteluun alakoulussa. Etäopetusharjoittelu oli mieleenpainuva kokemus, jonka aikana pääsi konkreettisesti kokemaan ja pitämään opetusta erilaisten sähköisten oppimisalustojen kautta. Harjoittelun ohjaajat kertoivat omat huolensa mahdollisista koulupudokkaista ja oppilaiden vähäisestä tuesta etäopetuksen aikana. Etäopetusharjoittelussa näki konkreettisesti, miten tuen antaminen oli vaikeampaa kuin lähiopetuksessa. Tukea ei voinut antaa konkreettisesti oppilaan vieressä, vaan se oli järjestettävä etäyhteydellä. Oppilastuntemus korostui etäopetusjakson aikana, ja oppilaita tuntemattomana ulkopuolisena huomasi selvästi, että harjoittelukokemus oli hyvin erilainen. Harjoittelukoulussa etäopetus järjestettiin lukujärjestyksen mukaan ja se oli organisoitu hyvin. On kuitenkin huomioitava, että kyseessä on yliopiston harjoittelukoulu, jossa resurssit ovat yleensä muita kouluja paremmat, tietoteknisiä laitteita on usein enemmän ja koulut seuraavat tarkoin uusia opetussuuntauksia.

Toinen meistä toimi koronakevään aikana esiopettajana varhaiskasvatuksessa ja pääsi toteuttamaan poikkeusolosuhteissa järjestettävää esiopetusta. Myös esiopetus järjestettiin kotona oleville lapsille etänä. Etäesiopetuksen haaste oli, ettei sen aikana pystynyt samalla tavalla havainnoimaan lasten työskentelyä ja etenemistä tehtävissä kuin lähiesiopetuksessa.

Myös opetuksen suunnittelu oli kuormittavaa, koska sitä varten piti suunnitella kaksi eri viikko-ohjelmaa: yksi kotona toteutettavaksi ja toinen päiväkotiin. Suunnittelussa piti muun muassa huomioida, ettei kaikilla ollut kotona kattavaa määrää erilaisia liikunnassa, kuvataiteessa ja käsityössä tarvittavia välineitä tai materiaaleja. Päiväkodilta sai kuitenkin tarvittaessa hakea joitain materiaaleja. Suuri osa suunnittelusta jäi omalla ajalla kotona tehtäväksi, mikä omalta osaltaan kuormitti ja vaikutti esimerkiksi omaan vapaa-ajan viettoon. Kirjallisten ohjeiden lisäksi kotiin lähetettiin ohjevideoita ja kuulumisia päiväkodista sekä soitettiin ryhmäpuhelu noin kerran viikossa. Lisäohjeita sai kysyä WhatsAppissa. Meillä ei ollut käytössä Microsoft Teamsia tai vastaavaa sovellusta, vaan asiat hoidettiin WhatsAppissa, puhelimitse, Wilmassa tai sähköpostitse. Myös varhaiskasvatukseen olisi kaivattu selkeitä ohjeita, miten esiopetusta olisi kannattanut etäyhteydellä toteuttaa päiväkodissa. Esiopetuksessa nousi esiin hyvin samanlaisia kokemuksia kuin tutkimuksemme tuloksissa.

Seurasimme kevään aikana aktiivisesti etäopetusta koskevia uutisia ja julkaisuja, joiden pohjalta päädyimme rajaamaan aiheen alakoulun tuen järjestämiseen. Useissa medioissa nostettiin huolia tuesta, joten halusimme kiinnittää huomiomme erityisesti siihen. Tuen näkökulmaan päädyimme lisäksi molempien erityispedagogisten opintojen pohjalta. Kandidaatin tutkielmassamme tarkastelimme myös tukea avoimessa oppimisympäristössä. Alakoulun konteksti kiinnosti meitä molempia, minkä vuoksi päätimme rajata oman tutkimuksemme sen mukaiseksi. Aloitimme kyselylomakkeen laatimisen kesällä ja saimme sen valmiiksi elokuussa 2020. Kyselylomakkeen valmistuttua päätimme julkaista sen Facebookin sosiaalisen median ryhmissä, jotka liittyivät alakouluun tai erityisopetukseen.

Kyselylomake oli avoinna kuukauden ja siihen pystyi vastaamaan aikavälillä 7. elokuuta–7. syyskuuta 2020. Pohdimme alkuun, oliko ajankohta sopiva kyselylomakkeen julkaisulle ja olisimmeko saaneet enemmän vastauksia, jos kyselylomake olisi julkaistu aikaisemmin. Ajoitimme kyselylomakkeen julkaisun syksylle ennen koulunkäynnin alkua Oulun seudulla. Kun kysely julkaistiin, Etelä-Suomen peruskoulut olivat kuitenkin jo aloittaneet toimintansa. Kyselylomakkeen julkaisuhetkellä kevään etäopetusjaksosta oli kulunut jo kesäloman verran aikaa, joten mietimme, kuinka selkeästi ajankohta oli vielä opettajien muistissa. Saimme vastauksia jo parin päivän sisällä yli 90, mikä kertoi opettajien mielenkiinnosta aiheesta kohtaan. Käytännössä aineiston keräämiseen ei mennyt kuin viikko, sillä opettajat olivat motivoituneita vastaajia. Pidimme kuitenkin lomakkeen auki lomakkeen alussa ilmoitetun ajan eli 7.8.2020–7.9.2020. Etäopetus osoittautui tunteita herättäväksi ja mieleenpainuvaksi ajankohdaksi myös kesäloman jälkeen. Koimme, ettei loma ollut vaikuttanut opettajien vastausmotivaatioon

ainakaan negatiivisesti. Ajattelimme, että loma oli tehnyt hyvää ja opettajat olivat ehtineet palautua kevään etäopetusjaksosta ja työstää mielessään kevään kokemuksia. Alakoulun Aarreaitta osoittautui some-ryhmistä suosituimmaksi vastausten lukumäärän osalta.

Onnistuimme mielestämme hyvin vastausten keräämisestä poikkeuksellisissa olosuhteissa, sillä aineiston kerääminen oli vaikeampaa monilla pro gradu -tutkielman tekijöillä. Tutkimukseemme osallistui lähes sata vastaajaa, mikä lähenee jo tieteellisesti merkittävää tutkimustulosta. Pidimme myös onnistuneena sitä, että opettajien vastauksia tuli laajasti ympäri Suomea, eikä tutkimus keskittynyt vain yhteen kouluun tai kuntaan. Osallistujat olivat lisäksi hyvin motivoituneita ja vastaukset avasivat monipuolisesti luokanopettajien ja erityisopettajien käsityksiä etäopetuksesta ja tuen tarjoamisesta. Vastausten perusteella kyselyyn vastanneet opettajat hoitivat pääasiassa oman työnsä hyvin etäopetusjakson aikana. Toisaalta kevään 2020 etäopetukseen liittyvä uutisointi ja myös osallistujiemme vastaukset nostivat esille epätasa-arvon etäopetuksen järjestämisessä kuntien ja koulujen välillä.

Joidenkin koulujen etäopetustunnit järjestettiin videoyhteyden avulla lukujärjestyksen mukaisesti, kun taas osassa opetusta videoyhteydellä ei ollut lainkaan. Tehtävät saatettiin antaa vain Wilmassa, mikä ei puolestaan vastaa käsitystä laadukkaasta etäopetuksesta. Toisaalta etäopetus oli keväällä vasta muotoutumassa, eikä opetushallitus ollut vielä antanut tarkkoja opetuskriteerejä. Etäopetustuntien järjestäminen jäi siis suurilta osin opettajien motivaation ja innokkuuden varaan. Lisäksi tekniset haasteet häiritsivät joidenkin opettajien etäopetustuntien järjestämistä, ja kouluttautuminen etäopetussovelluksiin oli tehtävä oman työajan ulkopuolella. Tutkimustuloksemme saattoi johtua siitä, että julkaisimme kyselylomakkeen Facebookin Alakoulun aarreaitta sivustolla, jossa yleisestikin kommentoidaan ja jaetaan aktiivisesti erilaisia opetusmateriaaleja. On siis mahdollista, että kyselylomakkeeseen vastanneet ovat valikoituneet niin, että he ovat pääsääntöisesti hyvin kiinnostuneita kehittämään omaa työtään ja tekevät työnsä hyvin. Lisäksi voi olla, että kyselyyn olivat motivoituneita vastaamaan juuri ne opettajat, jotka pitävät uusien opetusmuotojen kehittämistä tärkeänä ja tahtovat tuoda mahdollisia epäkohtia julki.

Tutkimuksemme pohjalta voidaan todeta, että kevään etäopetusjakson keskiössä olivat viisi erilaista pääteemaa, joita olivat 1. teknologia, 2. henkilökohtainen tuki ja ohjaus, 3. yhteistyö kodin kanssa, 4. työhyvinvointi sekä 5. itseohjautuvuus ja toiminnanohjaus. Teemat perustuvat opettajien käsityksiin etäopetuksen ja tuen järjestämisestä sekä etäopetuksessa yleisesti nousseisiin tekijöihin. Opettajat toivat vastauksissaan toistuvasti esiin huolen oppilaiden

etäopetuksen epätasa-arvoisesta asemasta itseohjautuvuuden, toiminnanohjauksen, teknisten laitteiden ja kodin tuen suhteen. Etäopetus lähtee oletuksesta, että kaikilla oppilailla on käytössään tarvittavat tekniset välineet. Toisaalta voidaan ajatella, että etäopetuksen haasteet ovat hyvin samankaltaisia kuin lähiopetuksessa. Kaikessa opetuksessa tarvitaan oikeanlaista vuorovaikutusta, oppilaan motivoimista ja aktivointia, mutta etäopetuksen toimintatavat ovat vain erilaisia. Niin lähi- kuin etäopetuksessakin korostuu opettajan pedagoginen ja didaktinen ammattitaito oppilaiden oppimisen tukemisessa.

Etäopetus vaatii oppilailta toimivien teknisten välineiden lisäksi myös itseohjautuvuutta ja motivaatiota (Karvi, 2020a, 7). Etäopetusympäristössä itseohjautuvuus ja metakognitiiviset taidot ovat edellytyksiä opiskelun etenemiselle ja tuloksekkaalle oppimiselle (Kotilainen, 2015, 10). Peruskoulu on pakollinen kaikille, ja kaikkien oppilaiden motivaatio ja itseohjautuvuus eivät ole samalla tasolla jo pelkästään alakoulun oppilaiden ikäerojen takia. Perheen tuki oli merkittävässä asemassa etäopetuksessa, mutta tukea ei ollut aina saatavilla. Opettajat olivat lisäksi huolissaan koululta tulevan tuen riittävydestä, sillä etäyhteydessä tukea tarvitseva oppilas voi jäädä huomaamatta. Halimaan ja Kopelin (2016, 28) mukaan lähiopetuksessa sanaton viestintä kertoo paljon ja opettaja voi esittää tarkentavia kysymyksiä oppilaille, kun taas etäopetuksessa se ei onnistu yhtä hyvin. Lisäksi ilmeet ja eleet eivät välity selkeästi verkon välityksellä (Halimaa & Kopeli, 2016, 28).

Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että etäopetus ei ole alakouluun sopiva ensisijainen opetusmuoto. Sen sijaan toisen ja kolmannen asteen koulutuksiin sen nähtiin sopivan paremmin. Poikkeustilanteissa etäopetus kuitenkin nähtiin hyvänä tapana järjestää opetus. Etäopetusta ehdotettiin hyödynnettäväksi tulevaisuudessa esimerkiksi oppilaiden pidemmissä poissaoloissa sairauden tai matkan vuoksi. Lisäksi etäopetuksen häiriötöntä ympäristöä kuvailtiin stressitasoja madaltavana tietyillä erityisryhmillä, jotka kuormittuvat perinteisestä luokkahuonetyöskentelystä. Opettajat ehdottivat esimerkiksi vaikeille Asperger-oireyhtymän oppilaille mahdollisuutta etäpäiviin ja pitivät jopa joissain tilanteissa etäopetusta mahdollisena opetusmuotona oppivelvollisuuden suorittamiseen.

Etäopetusjakson on todettu parantavan oppilaiden tietoteknisiä taitoja (Sainio ym. 2020, 12) ja uskomme, että opettajien kynnys hyödyntää teknologiaa opetuksessa on madaltunut. Joka tapauksessa kevään 2020 etäopetusjakso oli opettajille mieleenpainuva kokemus monessa mielessä. Toivottavasti se on jättänyt opettajille myös muistijäljen teknologian hyödyntämismahdollisuuksista tulevaisuuden opetuksessa.

Tutkimustuloksemme osoittautuivat hyvin samanlaisiksi kuin tutkimukset, joita etäopetuksesta on julkaistu aikaisemmin Suomessa ja maailmalla. Tutkimuksemme toi tärkeää tietoa kuitenkin nimenomaan peruskoulun alakoulun suomalaisesta kontekstista. Tuloksiamme voidaan hyödyntää etäopetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä. Ne osoittavat, millaisiin asioihin pitää erityisesti kiinnittää huomiota ja missä on vielä kehitettävää. Uskomme, että tuloksista on yhteiskunnallista hyötyä koulutuksen kehittämisessä. Etäopetus ja myös oppimisen tuki lähtevät oletuksesta, että oppilailla on tarvittavat laitteet käytössään. Koulujen pitäisi huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla on riittävän hyvät tekniset välineet ja verkkoyhteydet kodin sosioekonomisesta asemasta huolimatta. Koulun tulisi tarjota oppilaalle oma tietokone tai muu laite etäopetusta varten. Jokaisella oppilaalla pitäisi olla mahdollisuus osallistua opetukseen taustoistaan huolimatta. Saamiemme tulosten mukaan etäopetuksessa tehokkaimpana tukimuotona pidettiin henkilökohtaista tukea ja ohjausta. Tuki toteutettiin pääsääntöisesti etänä, mutta osalla oppilaista oli mahdollisuus siirtyä myös etäopetuksesta lähiopetukseen, jos tukea ei saatu riittävästi järjestettyä kotiin. Nostimme lähiopetuksen yhdeksi tuen muodoksi poikkeusolosuhteiden aikana, sillä sitä pidettiin opettajien vastauksissa mahdollisuutena tarjota intensiivisempää henkilökohtaista tukea.

Mielenkiintoista on kuitenkin tarkastella peruskoulujen tuen tarpeen tilannetta etäopetusjakson jälkeen. Kevään poikkeustilanne herätti jo aluksi pohdintaa siitä, mitä väliaikaisia ja pysyviä vaikutuksia etäkouluajalla on lapsiin ja nuoriin (Sainio ym. 2020, 13). Kouluissa tuen tarve on ollut merkittävä. Tämän osoittaa myös Opetus- ja kulttuuriministeriön antama tukiraha kunnille mahdollisten koulupudokkaiden auttamista varten. Valtionavustus oli tarkoitettu lasten ja oppilaiden kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen sekä varhaiskasvatuksen digitoimintakulttuurin kehittämiseen koronaviruksen aiheuttamien poikkeusolojen vaikutusten tasoittamiseksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Tukirahalla kouluihin oli mahdollista palkata lisää resurssiopettajia, erityisopettajia ja koulunkäynninohjaajia tarjoamaan intensiivisempää tukea sitä tarvitseville oppilaille 2020–2021 lukukauden ajaksi (Ronkainen, 2020). Peruskoulujen kevään etäopetusjakson merkittävydestä kertoo myös se, että perusopetusta ei ole mielellään enää siirretty etäopetukseen, vaikka koronatilanne on jälleen huonontunut eri puolilla Suomea. Toisaalta päätökset etäopetukseen siirtymisestä peruskouluissa lukuvuoden 2020–2021 aikana on tapahtunut kuntakohtaisesti, ja media ei ole julkaissut tietoa kaikista päätöksistä. Kuluneen vuoden aikana toisen ja kolmannen asteen koulutukset ovat kuitenkin siirtyneet pääsääntöisesti toimimaan etäyhteydellä. Tästä voidaan päätellä, että etäopetuksen soveltuvuudesta peruskouluun ollaan edelleen huolissaan ja

peruskoulujen sulkeminen nähdään viimeisenä vaihtoehtona poikkeustilanteen jatkumisesta huolimatta.

Yhteisesti tehty tutkimusprosessi sujui pääasiassa hyvin. Sitouduimme molemmat alusta asti työskentelyyn. Tutkielman parissa vietetyt yhteiset hetket ja keskustelut edistivät pro gradu -työtä. Suunnittelimme alkuperäistä tutkimusaikataulua laatiessamme, että tutkielma olisi valmistunut joulukuun mennessä, mutta kyselylomakkeiden analysoimiseen meni arvioitua enemmän aikaa suuren aineiston vuoksi. Toisaalta uskomme pidemmän ajankäytön myös parantaneen tutkimuksemme ja tulostemme luotettavuutta, sillä aineisto ehdittiin käydä läpi huolellisesti. Pro gradumme käsitteet ja tulosten teemat muotoutuivat vähitellen aineiston analysoinnin edistyessä. Mielestämme tutkielman valmistumisen ajankohta oli lopulta hyvä, sillä etäopetuksesta ehdittiin julkaista jonkin verran tuoretta tutkimustietoa niin Suomessa kuin maailmalla. Tutkimuksemme luotettavuutta tukee myös se, että tuoreet julkaistut tutkimukset tukevat saamiamme tutkimustuloksia. Saimme hyödynnettyä hyvin näitä tuoreita tutkimustuloksia tutkielmamme johtopäätökset-osiossa.

Vuoden 2020 keväällä opetuksen poikkeusjärjestelyt nostivat julkisuudessa esiin lähiopetuksen arvon ja merkityksen. Suomessa herättiin myös yleisessä keskustelussa laajasti siihen, miten tärkeä rooli koululla on paitsi yksilötasolla lasten ja nuorten elämässä, mutta myös laajemmin tasa-arvon edistäjänä (OAJ, 2020). Etäopetus puhuttaa niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa, ja aiheen tutkimista olisi hyvä jatkaa, sillä etäopetuksella on jo nyt merkittävä asema koulutuksen toteuttamisessa poikkeusolosuhteissa toisen ja kolmannen asteen yksiköissä. Aika puolestaan näyttää, mikä sen merkitys tulee olemaan perusopetuksessa ja erityisesti alakoulussa.

Meidän tutkimuksestamme voisi jalostaa erilaisia tutkimusaiheita myöhempää varten. Olisi mielenkiintoista tutkia, millaisena alakoulun oppilaat ovat kokeneet etäopetuksen ja tuen riittävyyden kevään poikkeusolosuhteiden aikana. Kevään etäopetusjakso aiheutti enemmän tuen tarvetta kouluille, minkä vuoksi olisi mielenkiintoista selvittää, mihin kaikkeen tukiresursseja on käytetty. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, missä oppiaineissa tai koulunkäyntiin liittyvissä asioissa tuen tarvetta on ollut eniten. Pohdimme myös, kuinka suuri vaikutus kevään etäopetusjaksolla on ollut oppilaiden oppimistuloksiin ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen. Näiden tutkimusten avulla etäopetusta voitaisiin kehittää lisää, jolloin oppilaiden erilaisia tarpeita osattaisiin huomioida paremmin. Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen tekeminen yhdessä on ollut antoisaa, opettavaista ja mielenkiintoa herättävää.

Tutkimusmatkamme etäopetuksen parissa on auttanut meitä ymmärtämään teknologian kasvavaa yhteiskunnallista merkitystä. Etäopetus mahdollisti peruskoulun jatkumisen poikkeusolosuhteissa, vaikka selkeitä toteutustapoja ei vielä ollut olemassa. Tämä puolestaan kertoo koulutuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä ja siitä, että yhteiskuntamme on valmis kehittymään ja sopeutumaan poikkeuksellisiin olosuhteisiin varsin joustavasti.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). *Fenomenografinen tutkimus*. Teoksessa: L. Syrjälä & S. Ahonen & E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. s. 113–120. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen, M-P. (2020). *Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset*. Helsingin yliopisto. Saatavilla verkossa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/324905> (viitattu 20.11.2020).
- Alanko, A. & Alasuutari, M. (2020). *The web service Wilma as an actant in school life – student perspective*. Teoksessa: M. Mustola, & N. Rutanen. (toim.) *Exploring Materiality in Childhood: Body, Relations and Space*. s. 73–88. London & New York: Routledge. Saatavilla verkossa: <https://doi.org/10.4324/9781003024705> (viitattu 7.1.2021).
- Alasuutari, P. (2005). *Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta*. Teoksessa: P. Räsänen, A-H. Anttila & H. Helin. (toim.) *Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat*. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 15–28.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- L-A. Alea, M. F. Fabrea, R. Roldan & A.Z. Farooqi. (2020). *Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges*. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19 (6). s. 127–144. Saatavilla verkossa: <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8> (viitattu 4.1.2021).
- A. Artino & J. Stephens. (2009). *Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online*. The Internet and Higher Education. 12 (3–4) s. 146–151. Saatavilla verkossa: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.02.001> (viitattu 25.1.2021).
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Riika: Vastapaino.
- U. Bronfenbrenner & G. W. Evans. (2000). *Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings*. Social Development, 9 (1) s. 115–125.
- W. B. Cannon. (1935). *Stresses and strains of homeostasis*. The American Journal of the Medical Sciences. 189 (1) s. 13–14.
- A. Dabrowski. (2020). *Teacher wellbeing during a pandemic: Surviving or thriving?* Social Education Research, 2 (1) s. 5–40. Saatavilla verkossa: <https://doi.org/10.37256/ser.212021588> (viitattu: 12.1.2021).
- T. Domina, L. Renzulli, B. Murray, A-N, Garza & L. Perez. (2021). *Remote or Removed: Predicting Successful Engagement with Online Learning during COVID-19*. Sociological Research for a Dynamic World, 7 (2021) s. 1–15. Saatavilla verkossa: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2378023120988200> (viitattu 12.1.2021).

- M. Đurišić & M. Bunijec. (2017). *Parental Involvement as an Important Factor for Successful Education*. Center for Educational Policy Studies Journal, 7 (3) s. 137–153. Saatavilla verkossa: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1156936> (viitattu 15.1.2021).
- Eskola, J. (2018). *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa: R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. s. 209–231. Jyväskylä: PS-kustannus.
- J. H. Flavell. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitivedevelopmental inquiry*. American Psychologist 34 (10) s. 906–911.
- A. Garbe, U. Ogurlu, N. Logan & P. Cook. (2020). *COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic*. American Journal of Qualitative Research December 2020, 4 (3) s. 45–65. Saatavilla verkossa: <https://www.ajqr.org/download/parents-experiences-with-remote-education-during-covid-19-school-closures-8471.pdf> (viitattu 10.2.2021).
- A. K. Griffith. (2020). *Parental Burnout and Child Maltreatment During the COVID-19 Pandemic*. Journal of Family Violence. s.1–7. Saatavilla verkossa: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7311181/pdf/10896_2020_Article_172.pdf (viitattu 13.1.2021).
- L. Gu. (2017). *Using school websites for home-school communication and parental involvement?* Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 3 (2) s. 133–143. Saatavilla verkossa: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20020317.2017.1338498?needAccess=true> (viitattu 5.12.2020).
- Halimaa, S. & Kopeli, M. (2016). *Etäopiskelun eväät: ohjausta ja itsekuria. Savonia-ammattikorkeakoulun työelämälähtöinen etäkoulutus opettajien ja opiskelijoiden kokemana*. Helsinki: Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö. Saatavilla verkossa: <http://elektra.helsinki.fi/oa/2489-5822/18/3/etaopisk.pdf> (viitattu 20.11.2020).
- Heikkilä, T. (2014). *Kvantitatiivinen tutkimus*. Helsinki: Edita Publishing Oy. Saatavilla verkossa: <http://www.tilastollinentutkimus.fi/1.TUTKIMUSTUKI/KvantitatiivinenTutkimus.pdf> (viitattu: 28.11.2020).
- Heinonen, S. (2019). *Kouluhyvinvoinnin jäljillä*. Eerika-lehti. 2 (2019) s. 56–62. Saatavilla verkossa: <https://journals.helsinki.fi/e-erika/issue/view/8/5> (viitattu 30.11.2020).
- Hellström, M., Jyrhämä, R., Kansanen, P & Uusikylä, K. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P. & Sajavaara P. (1986). *Tutkimus ja sen raportointi*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.
- Hirvonen, R. (2013). *Näkökulmia motivaation ja itsesäätelyn merkityksen oppimisessa*. Kasvatus. 5 (2013) s. 569–572.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. Kasvatus, 2 (2006) s. 162–173.
- Hyrkkänen, U. & Vartiainen, M. (2005). *Mobiili työ ja hyvinvointi*. Työpoliittinen tutkimus. Työministeriö. Saatavilla verkossa: <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/mobiili-ty-ja-hyvinvointi.pdf> (viitattu 25.1.2021).
- Hyrkkänen, U. & Vartiainen, M. (2019). *Mobiilin ja monipaikkaisen työn muotoilu*. Teoksessa: M. Roininen. (toim.) *Työn muotoilu mobiilissa ja monipaikkaisessa työssä*. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 261. s. 11–18. Turun ammattikorkeakoulu. Saatavilla verkossa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/267916/Hyrkkanen_Vartiainen_Mobiilin_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viitattu 27.10.2020).
- Häkkinen, K. (1995). *Opettajat oppimisen tulkitsijoina: fenomenografisen näkökulma oppimiskäsitysten tutkimiseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Härkönen, U. (2008). *Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfrenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehitymisestä*. Saatavilla verkossa: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/harkonen.pdf> (viitattu 1.11.2020).
- Isomäki, H. (2020). *Oppimisen työkalupakki: Strategiat oppimisen apuna*. Helsinki: Ludus Oy. Saatavilla verkossa: https://lukihero.fi/wp-content/uploads/2020/12/HERO-Webinaari-4_5_2020_Heli-Isomaen-pdf.pdf (viitattu 17.12.2020).
- Iwata, M., Pitkänen K., Laru, J. & Mäkitalo, K. (2020). *Exploring Potentials and Challenges to Develop Twenty-First Century Skills and Computational Thinking in K-12 Maker Education*. Oulun yliopisto. Saatavilla verkossa: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00087> (viitattu: 15.1.2021).
- Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (2006). *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Teoksessa: S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen. (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. s. 7–14. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2006). *Motivaation ja emootioiden säätely oppimisprosessin aikana*. Teoksessa: S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen. (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. s. 85–102. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2011). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kaarakainen, S-S. (2015). *Informaatioteknologia koulun ja kodin välisessä yhteistyössä – Wilmapuheen kulttuurisella analyysillä kohti parempia käytäntöjä*. Teoksessa: J. Viteli. & A. Östman. (toim.) *Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015 – konferenssin tutkijatapaamisen* s.8–17. Saatavilla verkossa:

- https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97917/tuovi_%2013_2015.pdf (viitattu 20.10.2020).
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 234. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kankaanranta, M. & Kantola, K. (2020). *Etäopiskelun toteutuminen erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevien lasten ja nuorten osalta korona-keväänä 2020 Ensituloksia*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto & Neurospectrum Oy. Saatavilla verkossa: <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2020/etaopetuskyselytulokset.pdf> (viitattu 20.12.2020).
- Karvi. (2020a). *Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen*. Kansallisen arvioinnin tuloksia, 17.6.2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla verkossa: [https://karvi.fi/app/uploads/2020/07/Poikkeuksellisten opetusjarjestelyjen vaikutukset ensimmäiset tulokset korjattu-10.7.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2020/07/Poikkeuksellisten_opetusjarjestelyjen_vaikutukset_ensimmäiset_tulokset_korjattu-10.7.pdf) (viitattu 18.11.2020).
- Karvi. (2020b). *Mitä poikkeukselliset opetusjärjestelyt opettivat? Poikkeustilanteen vaikutukset eri kouluasteilla*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 14.12.2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla verkossa: <https://karvi.fi/app/uploads/2020/12/Poikkeustilanteen-vaikutusten-arviointi-tulokset.pdf> (viitattu 20.1.2021).
- Karvi. (2020c). *Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset yhdenvertaisuuteen: haasteina etäopiskelun vaatimat taidot sekä oppimisen tuki ja ohjaus*. Saatavilla verkossa: <https://karvi.fi/2020/06/18/poikkeuksellisten-opetusjarjestelyjen-vaikutukset-yhdenvertaisuuteen-haasteina-etaopiskelun-vaatimat-taidot-seka-oppimisen-tuki-ja-ohjaus/> (viitattu 25.10.2020).
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografisen tutkimus*. Teoksessa: A. Saari, O-J. Jokisaari. & V-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatusta: kasvatustilastoja aikalaistutkimuksena*. s. 367–400. Tampere: Tampere University Press.
- Kiviniemi, K. (2018). *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa: R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. s. 73–87. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klenberg, L. (2015). *Assessment and development of executive functions in school-age children*. s.1-61. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla verkossa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153480/assessme.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (viitattu 12.11.2020).
- Koivisto, K. & Rautakoski P. (2013). *Lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen kouluyhteisössä*. ePooki - Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut. 10/2013. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Saatavilla verkossa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/64265/www_oamk_fi_epooki_10_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viitattu 10.2.2021).

- Kotilainen, M-R. (2015). *Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa. Design-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5.–6. luokilla*. Lapin yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla verkossa: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61980/Kotilainen_Marja-Riitta_ActaE_166pdfA.pdf?sequence=2&isAllowed=y (viitattu 20.1.2021).
- Kontturi, H. (2016). *Oppimisen itsesäätelyn ilmeneminen ja kehittymisen tukeminen alakoulun oppimiskontekstissa*. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla verkossa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526210940.pdf> (viitattu 15.1.2021).
- Korhonen, T. & Lavonen, J. (2011). *Meidän luokan juttu – tieto- ja viestintätekniikka kodin ja koulun yhteistyön tukena*. Teoksessa: M. Kankaanranta. (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa*. s.101–123. Jyväskylän yliopisto.
- Korhonen, T. & Lavonen, J. (2014). *Tieto- ja viestintätekniikka kodin ja koulun yhteistyön tukena*. Teoksessa: H. Niemi. & J. Multisilta. (toim.) *Rajaton luokkahuone*. s.131–151. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskinen, M. (2011). *Fenomenografia lähestymistapana*. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat*. s. 267–280. Helsinki: JTO.
- Kuula, A. (2006a). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. (2006b). *Yksityisyyden suoja tutkimuksessa*. Teoksessa: J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen, & I. Sorvali. (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. s. 124–140. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden seura.
- Kyllönen, M. (2019). *Teknologian pedagoginen käyttö ja hyväksyminen: Opettajien digipedagoginen osaaminen*. Jyväskylän yliopisto: Väitöskirja. Saatavilla verkossa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/67585> (viitattu: 15.11.2020).
- W. V. Lancker. & Z. Parolin. (2020). *COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making*. The Lancet Public Health 5 (5), s. 243–244. Saatavilla verkossa: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2468-2667%2820%2930084-0> (viitattu 2.2.2021).
- Latvala, J-M. (2012). *Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen*. NMI Bulletin. 1 (2012) s. 29–41. Saatavilla verkossa: https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_Latvala.pdf (viitattu 12.10.2020).
- E. Lau & K. Lee. (2020). *Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong*. Early Education and Development. Saatavilla verkosta: <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925> (viitattu: 5.1.2021).
- Leino-Kilpi, H. & Välimäki, M. (2014). *Etiikka hoitotyössä*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- M. Lichtman. (2013). *Qualitative Research in Education - A User's Guide*. The United States of America: Sage Publication Inc.

- Liiten, M. (2020). *Kiusaaminen väheni, kertovat lapset laajassa kyselyssä*. Helsingin Sanomat 14.5.2020.
- Limberg, L. (2000). *Phenomenography: a relational approach to research on information needs, seeking and use*. New Review of Information Behaviour Research, 1 (2000) s. 51–67. Saatavilla verkossa: <http://hb.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A870934&dswid=-4951> (viitattu: 10.11.2020).
- Lämsä, A-L. (2013). *Alkusanat*. Teoksessa: A-L. Lämsä. (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. s. 49–67. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manninen, J. & Pesonen, S. (1997). *Uudet oppimisympäristöt*. Aikuiskasvatus 4 (1997) s. 267–274.
- Manninen, J. (2004). *Ohjaus verkkopohjaisessa oppimisympäristössä*. Teoksessa: J. Matikainen (toim.) *Oppimisen ohjaus verkossa*. s. 27–40. Helsinki: Palmenia.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S. Passi, S & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Tampere: Opetushallitus.
- Martela, F. & Jarenko, K. (2017). *Itseohjautuvuus tulee, oletko valmis?* Teoksessa: Martela, F. & Jarenko, K. (toim.) *Itseohjautuvuus: miten organisoitua tulevaisuudessa?* s. 9–32. Helsinki: Alma Talent.
- F. Marton. (1981). *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us*. Instructional Science 10 (1981) s. 177–200. Amsterdam: Elsevier.
- F. Marton. (1990). *Phenomenography: Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality*. Teoksessa: R. R. Sherman, & R. B. Webb. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. s. 141-161. Lontoo: The Falmer Press.
- F. Marton. (1996). *Cognosco ergo sum - Reflections on reflections*. Teoksessa: G. Dall’Alba & B. Hasselgren. (toim.) *Reflections on phenomenography - Towards a Methodology*. s. 163–187. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- B. S. McEwen. (2007). *Physiology and Neurobiology of Stress and Adaptation: Central Role of the Brain*. Physiological Reviews 87 (2007) s. 873–904. Saatavilla verkosta: <https://journals.physiology.org/doi/pdf/10.1152/physrev.00041.2006> (Viitattu 18.1.2021).
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Oy.
- Mikkilä-Erdmann, M. (2017). *Digitaalisen oppimateriaalin mahdollisuudet*. Teoksessa H. Savolainen, R. Vilkkö & L. Vähäkylä (toim.) *Oppimisen tulevaisuus*. s. 13–20. Gaudeamus.
- Nevalainen, V. (2016). *Teknologinen kehitys*. Teoksessa: Annarilla Ahtola. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuun yliopisto.
- J.-T. Nigg. (2017). *Annual research review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58 (2017) s. 361–383. Saatavilla verkossa: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5367959/pdf/nihms830598.pdf> (viitattu 1.2.2021).
- Norrena, J. (2019). *Oman oppimisen kapteeni*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nummenmaa, M. (2012). *Oppimisympäristöt tutkimus: etäopetus Suomessa*. Turun yliopisto. Saatavilla verkossa: <https://blog.edu.turku.fi/etaopetusfi/files/2017/01/oppimisympec3a4ristc3b6t-tutkimus-etc3a4opetus-suomessa.pdf> (viitattu: 10.1.2021).
- Nyyssölä, K. (2012). *Oppimislähtöinen kognitio- ja neurotieteellinen tutkimus koulutuspoliittisesta näkökulmasta*. Teoksessa: T. Kujala, C.M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola. & K. Nyyssölä. (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti: Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma*. s. 5–7. Saatavilla verkossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138958_aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.pdf (viitattu: 30.1.2021).
- Närhi, V. (2018). *ADHD-oireinen lapsi koulussa*. Teoksessa: K. Berggren. & J. Hämäläinen. (toim.) *ADHD- käsikirja* Jyväskylä: PS-kustannus s. 102–114.
- Närhi, V. & Virta, M. (2016). *Toiminnanohjauksen ongelmat ja ADHD*. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Saatavilla verkossa: <https://www.kaypahoito.fi/nix00963> (viitattu 21.1.2021).
- OAJ. (2020). *Tasa-arvoinen perusopetus rakentuu lähiopetukselle*. OAJ-verkkosivusto 4.6.2020. Saatavilla verkossa: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2020/tasa-arvoinen-perusopetus-rakentuu-lahiopetukselle/> (viitattu 12.2.2021).
- Oinas, S., Vainikainen, M-P. & Hotulainen, R. (2017). *Technology-enhanced feedback for pupils and parents in Finnish basic education*. Computers & Education, 108 (2017) s. 59–70. Saatavilla verkossa: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.012> (Viitattu 17.1.2021).
- Onah, D. & Sinclair, J. (2017). *Assessing Self-Regulation of Learning Dimensions in a Stand-alone MOOC Platform*. International Journal of Engineering Pedagogy, 7 (2) s. 4–21. Saatavilla verkossa: <https://doi.org/10.3991/ijep.v7i2.6511> (viitattu 8.1.2021).
- Opetushallitus. (2021). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. Saatavilla verkossa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki#5bb8e20c>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print Oy. Saatavilla verkossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (viitattu 21.1.2021).

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). *Varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen poikkeusolojen vaikutusten tasoittamiseen noin 84 miljoonaa euroa*. Tiedote. Saatavilla verkossa: <https://minedu.fi/-/varhaiskasvatuksen-esi-ja-perusopetuksen-poikkeusolojen-vaikutusten-tasoittamiseen-noin-84-miljoonaa-euroa>
- Paavilainen, P. (2016). *Toimivat aivot: Kognitiivisen neurotieteen perusta*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- B. Pacheco. (2018). *The rise of the human digital brain: how multidirectional thinking is changing the way we learn*. Charlotte: Information Age Publishing, Inc.
- Parhiala, P. (2020). *Kouluhyvinvointi – miten voidaan tukea ja mitä tehdä, kun ongelmia ilmenee?* Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 30 (3) s. 4–11.
- Pelkonen, R., & Louhiala, P. (2002). *Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena*. Teoksessa: S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen, & J. Pietarinen (Toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. s. 126–136. Tampere: Tampere-paino.
- H. Penn (2005). *Understanding early childhood education. Issues and controversies*. Glasgow: Bell & Bain Ltd.
- Perusopetuslaki. (642/2010). *Laki perusopetuslain muuttamisesta*. Annettu Naantalissa 24.6. 2010. Saatavilla verkossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (viitattu 20.2.2021).
- P-R. Pintrich. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Teoksessa: Boekaerts M, Pintrich PR & Zeider M (toim.) *Handbook of self-regulation*. New York, Academic Press: 451–502.
- Pyörälä, E. (1995). *Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa*. Teoksessa: J. Leskinen. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. s. 11–26. Helsinki: Ykköspaino Oy.
- Pölönen, K. (2015). *Lapsen oikeudet koulussa*. Helsinki: Kamari Oy.
- F. M. Reimers, & A. Schleicher (2020). *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD. Saatavilla verkossa: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf (viitattu 17.11.2020).
- Rimpelä, M. (2013). *Kasvatuskaaoksesta yhteiseen ymmärrykseen*. Teoksessa: A. Lämsä. (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ronkainen, A. (2020). *Jo kymmenet resurssiopettajat kurovat etäopetuksen jälkiä umpeen korona-avustuksilla - rehtori: ”Tukiopetusta annettu huomattavasti enemmän”*. Yle Uutisten verkkosivusto. Saatavilla verkossa: <https://yle.fi/uutiset/3-11545186> (viitattu 9.11.2020).
- Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A., Kuula, A., Rissanen, R. & Karvinen, I. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-*

- oppikirja*. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009. Saatavilla verkossa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf> (viitattu 25.1.2021).
- Sajaniemi, N. (2016). *Vanhat aivot, uudet oppimisympäristöt – digitalisaatio evoluution haastajana*. Teoksessa: A, Ahtola (toim). *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. s. 22–56. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M & Mäkelä, J. (2015). *Stressin säätely – Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sainio, M., Nurminen T., Hämeenaho, P., Torppa, M., Poikkeus, A-M. & Aro, T. (2020). *Koulujen henkilökunnan kokemukset oppilaiden hyvinvoinnista COVID-19-etäkouluaikana: ”Osa puhkesi kukkaan. Muutamat pitivät rimaa alhaalla.”* Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 2020, Vol. 30, No. 3. Niilo Mäki -säätiö. s. 12–31.
- D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum.
- B. H. See, L. Wardle & P. Collie. (2020). *Teachers' wellbeing and workload during Covid-19 lockdown*. Durham University. Saatavilla verkossa: <https://www.dur.ac.uk/resources/dece/Teacherswellbeingandworkloadreport.pdf> (viitattu 7.1.2021)
- Sergejeff, J. (2020). *Kun oppilaista tuli yhdessä yössä kouluakäymättömiä – etäopetusta erityistilanteissa*. Saatavilla verkossa: <https://journals.helsinki.fi/erika/article/view/1338/1338> (viitattu 20.11.2020).
- P. Stanistreet, M. Elfert & D. Atchoarena. (2021). *Education in the age of COVID-19: Understanding the consequences*. Published online: 16 January 2021 © UNESCO Institute for Lifelong Learning and Springer Nature B.V. 2021 International Review of Education (2020) (66). s. 627–633. Saatavilla verkossa: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09880-9> (viitattu 17.1.2021).
- Stenberg, K. (2016). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- C. Stone & M. Springer. (2019). *Interactivity, connectedness and "teacher-presence": Engaging and retaining students online*. Australian Journal of Adult Learning, 59 (2). s. 146.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työpajoja*. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Tani, S., Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (2019). *Toimintavalmiusajattelu nuorisotyön, kasvatuksen ja opetuksen kentillä: kokonaisvaltainen näkökulma nuorten hyvinvoinnin edistämiseen?* Kasvatus & Aika 13 (3) s. 4–25. Saatavilla verkossa: <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/80151/44695> (viitattu 21.1.2021).
- C. V. Tartavulea, C. N. Albu, N. Albu, R. I. Dieaconescu & S. Petre. (2020). *Online Teaching Practices and the Effectiveness of the Educational Process in the Wake of the COVID-19 Pandemic*. Amfiteatru Economic, 22 (55) s. 920–936. Saatavilla verkossa:

- https://www.researchgate.net/publication/343659780_Online_Teaching_Practices_and_the_Effectiveness_of_the_Educational_Process_in_the_Wake_of_the_COVID-19_Pandemic (viitattu: 15.12.2020).
- Tikkala, H. (2020). *Hallitus sulkee koulut, rajojen sulkemisen valmistelu aloitetaan.* – *Yle seurasi hetki hetkeltä.* Yle Uutisten verkkosivusto. Saatavilla verkossa: <https://yle.fi/uutiset/3-11259549> (viitattu 20.1.2021).
- Tikkanen, T. (2020). *Vuorovaikutuksessa etäopetuksen avain.* OAJ-verkkosivusto. Saatavilla verkossa: <https://www.opettaja.fi/tyossa/vuorovaikutuksessa-etaopetuksen-avain/> (viitattu: 2.12.2020).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.
- Ukskoski, T. (2018). *Moraalikasvatus kodin ja koulun yhteistyönä.* Teoksessa: S. Saukkonen, P. Moilanen, & R. Alanen. (toim.) *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen.* s. 135–150. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2015). *Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa.* Teoksessa: R. Valli. & J. Aaltola. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vartiainen, M. (2005). *Mobiili työ ja organisaatio.* Teoksessa: J. Lönnblad, A. Balk & K. Jalonen. (toim.) *Mobiilin työn haasteet.* s. 6–124. Helsinki: Työministeriö. Saatavilla verkossa: <https://docplayer.fi/1621837-Mobiilin-tyon-haasteet.html> (viitattu 2.2.2021)
- G. Webb. (1997). *Deconstructing deep and surface: towards a critique of phenomenography.* Higher Education, 33 (2) s. 195–212.
- B. G. Wilson. (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design.* Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- C. Wolters. (2003). *Regulation of motivation: Evaluating an under emphasized aspect of self-regulated learning.* Educational Psychologist, 38 (2003) s. 189–205. Saatavilla verkossa: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1 (viitattu 25.1.2021).
- Yrttiäho, R. & Posio, S. (2021). *Opettajan hyvinvointikirja: positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- S. Zaccoletti, A. Camacho, N. Correia, C. Aguiar, L. Mason, R. Alves & R. Daniel. (2020). *Parent's Perceptions of Student Academic Motivation During the COVID-19 lockdown: A Cross-country Comparison.* Saatavilla verkossa: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7775314/#B55> (viitattu 3.1.2021).
- B. J. Zimmerman. (2008). *Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects.* American Educational Research Journal, 45 (1) s. 166–183.
- B. J. Zimmerman. (2011). *Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance.* Teoksessa: Zimmerman B. J. & Schunk D. H. (toim.) *Handbook of selfregulation of learning and performance.* New York. s. 49–64.

- B. J. Zimmerman, B. J., & D. H. Schunk. (2008). *Motivation: An essential dimension of self-regulated learning*. Teoksessa: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and Applications*. s. 1–31. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- G. S. Åkerlind. (2005). *Variation and commonality in phenomenographic research methods*. Higher Education Research & Development, 24 (4) s. 321–334.

Liitteet

Liite 1

Kyselylomake.

Etäopetuksen toteutuminen alakoulussa

Olemme Laura Vuorinen ja Hannamari Saarela, opettajaopiskelijoita kasvatustieteiden tiedekunnasta Oulun yliopistosta. Keräämme tällä kyselylomakkeella aineistoa Pro gradu - tutkielmaan, jonka aiheena on alakoulun oppilaan tuen muodot ja toteutuminen etäopetusjakson aikana.

Kyselylomakkeen kysymykset koskevat Suomen koronaepidemian ajanjaksoa 18.03. - 14.05.2020, jolloin suomalaisissa peruskouluissa opetus tapahtui pääosin etäopetuksena. Kyselyyn voivat vastata alakoulussa koronaepidemian aikana työskennelleet luokanopettajat, erityisluokanopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat. Kyselyyn vastaaminen tapahtuu anonyymina, joten vastaajan henkilöllisyys ei tule esille. Lomakkeen täyttämiseen menee aikaa noin 20 minuuttia. Kyselylomakkeeseen voit vastata aikavälillä 07.08.-07.09.2020.

***Pakollinen**

1. Sukupuoli *

- ☐ Nainen
- ☐ Mies
- ☐ Muu
- ☐ En halua vastata

2. Ikä (vuotta) *

Oma vastauksesi

3. Paikkakunta, jolla työskentelit ajanjaksolla 18.03.-14.05.2020 *

Oma vastauksesi _____

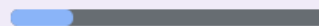
4. Ammattinimike, jolla työskentelit ajanjaksolla 18.03.-14.05.2020 *

- ☐ Luokanopettaja
- ☐ Erityisloukanopettaja
- ☐ Laaja-alainen erityisopettaja

5. Luokka-aste, jolla työskentelit ajanjaksolla 18.03.-14.05.2020 *

- ☐ 1. lk
- ☐ 2. lk
- ☐ 3. lk
- ☐ 4. lk
- ☐ 5. lk
- ☐ 6. lk
- ☐ Muu: _____

Seuraava



Sivu 1 / 5

Osio 2/5: Etäopetuksen järjestäminen

Tässä osiossa kartoitetaan, miten etäopetus on järjestetty sekä millaisia välineitä ja sovelluksia alakoululla on ollut käytössä.

1. Millä välineillä etäopetusta toteutit? Voit valita useamman vaihtoehdon ja kohtaan "Muu" voit lisätä muut käyttämäsi välineet, joita ei ole mainittu. *

☐ Tietokone

☐ Puhelin

☐ Tabletti

☐ Muu: _____

2. Millaisia sovelluksia ja ohjelmia olet etäopetuksessa käyttänyt? Kohtaan "Muu" voit lisätä muut käyttämäsi sovellukset ja ohjelmat, joita ei ole mainittu. *

☐ Microsoft Teams

☐ Google Classroom

☐ Google Meet

☐ WhatsApp

☐ Muu: _____

Osio 3/5: Kolmiportaisen tuen järjestäminen etäopetuksessa

Tässä osiossa kartoitetaan, millaista tukea oppilaille tarjottiin etäopetuksen aikana.

1. A) Millaisia tukimuotoja oman luokkasi oppilaille tarjottiin etäopetuksen aikana? Voit valita useamman vaihtoehdon. Kohtaan "Muu" voit lisätä muut tarjotut tukimuodot, joita ei ole mainittu. *

☐ Tukiopetus

☐ Osa-aikainen erityisopetus

☐ Avustajapalvelut

☐ Erityiset apuvälineet

☐ Muu: _____

1. B) Kerro tarkemmin, miten edellä valitsemiasi tukimuotoja toteutettiin. *

Oma vastauksesi _____

2. Miten yleinen tuki järjestettiin etäopetuksessa? Kerro käytännön esimerkkejä tuen menetelmistä. *

Oma vastauksesi

3. Miten tehostettu tuki järjestettiin etäopetuksessa? Kerro käytännön esimerkkejä tuen menetelmistä. *

Oma vastauksesi

4. Miten erityinen tuki järjestettiin etäopetuksessa? Kerro käytännön esimerkkejä tuen menetelmistä. *

Oma vastauksesi

5. Mitkä tukimuodot ja menetelmät koit tuen järjestämisessä tehokkaimmiksi ja miksi? *

Oma vastauksesi

Takaisin

Seuraava



Sivu 3 / 5

Osio 4/5: Itseohjautuvuuden ja toiminnanohjauksen vaikutus oppilaiden työskentelyyn etäopetuksessa

Tässä osiossa kartoitetaan oppilaiden toiminnanohjausta ja itseohjautuvuutta etäopetuksen aikana.

1. Pohdi, näkyykö oppilaiden itseohjautuvuudessa muutosta verrattuna lähiopetusjaksoon ennen ja jälkeen etäopetusjakson. Kuvaile, millä tavalla tämä ilmenee. *

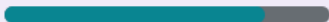
Oma vastauksesi

2. Pohdi, näkyykö oppilaiden toiminnanohjauksessa muutosta verrattuna lähiopetusjaksoon ennen ja jälkeen etäopetusjakson. Kuvaile, millä tavalla tämä ilmenee. *

Oma vastauksesi

[Takaisin](#)

[Seuraava](#)

 Sivu 4 / 5

Osio 5/5: Etäopetuksen mahdollisuudet ja haasteet

Tässä osiossa kartoitetaan, miten etäopetusta voidaan kehittää, millaisia haasteita etäopetuksessa ollaan kohdattu ja millaisena sen rooli nähdään tulevaisuuden opetuksessa.

1. Miten lähtisit kehittämään etäopetusta? *

Oma vastauksesi

2. Millaisia haasteita olet kohdannut etäopetuksessa? *

Oma vastauksesi

3. Millaisia mahdollisuuksia näet etäopetuksella olevan tulevaisuudessa? *

Oma vastauksesi

4. Sana on vapaa. Kerro, jos sinulla heräsi muita ajatuksia koskien tuen tarjoamista tai etäopetusta.

Oma vastauksesi

Kiitokset kyselyyn vastaamisesta ja hyvää syksyä! Halutessasi voit saada lisätietoja Lauralta (lauravuorinen94@hotmail.com) ja Hannamarilta (hannamari.luhasto@gmail.com). Vastaamme mielellämme kysymyksiin koskien tätä kyselyä.

Takaisin

Lähetä

Sivu 5 / 5